МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (118)

30 июня 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 19.06.2026
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 53,25.
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)
- ***Ю.И. Богатырева*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Тула))
- ***В.С. Чернявская*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- ***А.М. Руденко*** – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- ***Ю.В. Сорокопуд*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- ***И.Б. Горбунова*** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- ***Ф.Х. Мухамедова*** – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- ***С.А. Осокина*** – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- ***Н.А. Гузь*** – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- ***Н.В. Глухих*** – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

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

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

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 3 (118)

30 June 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 19.06.2026
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 53,25.
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)
- ***Yu.I. Bogatyreva*** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Tula, 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

Абашина А.Д. 5
Абдуллин Г.Р. 264
Абиева Н.М. 381
Абиева Н.Р. 55
Аблаева Я.А. 264
Абрамова С.В. 58
Аванесова Т.П. 191
Алимбаева Г.Г. 260
Арзуманова Р.А. 8
Асилян Л.В. 196

Б

Бабкина Н.В. 63
Байрамукова А.И. 258
Беляков Д.А. 397
Березняцкая М.А. 166
Бокижанова Г.К. 8
Болотская М.П. 311
Бояров Е.Н. 58
Бу Фань 206
Бурмакина Н.Г. 339

В

Ван Сыюй 314
Ван Юэ 319
Вихорева Н.Н. 237
Водопетов С.В. 371
Вумайерайли Аймаитикал 12
Вычужанова Л.К. 191

Г

Габидуллина Ф.И. 85
Гасанова Д.И. 49
Герасимова Т.Н. 237
Гончарова Л.М. 270
Гребенникова В.М. 89
Громогласова Т.И. 16
Груздев Д.Ю. 191
Гулов А.П. 92

Д

Делий П.Ю. 226
Денисенко А.В. 166
Джабагова С.С. 212
Доев А.А. 96
Дорофеев Е.М. 103
Дорошенко Т.Н. 66
Дружинина Ю.В. 71
Дэн Синь 314

Е

Егоров И.В. 400
Егорова Г.И. 178

З

Зембатова Л.Т. 96
Зиньковская А.В. 284

И

Иванцов А.А. 40
Изумрудов Ю.А. 273
Илюшин Л.С. 241
Исаева А.С. 304

К

Кадилина О.А. 410
Караева З.Б. 417
Караева Л.Б. 417
Касимова Н.С. 121
Катышев П.А. 389
Кисельникова А.А. 343
Китайгородский М.Д. 73
Клименко Е.С. 199
Кобозева И.С. 229
Кожурова А.А. 76
Колдунова И.Я. 322
Колесниченко А.Н. 170
Корниенко С.А. 347
Коробова И.В. 80
Кравченко К.А. 234
Крежевских О.В. 19
Кривенко-Бахмутская Ю.Н. 113
Кривошлыкова Л.В. 184
Крылова Ю.С. 229
Кузнецова Ю.С. 202
Кулиева А.Р. 375

Л

Лагуткина М.Д. 280
Лебедева Н.С. 284
Линник Е.П. 80, 99
Линник И.И. 99
Литвинова Н.Ю. 172
Литвишко О.М. 277
Лоза М.Е. 215
Лось В.П. 23
Лу Юйся 325
Лукманова Р.Р. 350
Лю Гэнцзюнь 353
Лю Ху 357
Лютикова М.Н. 109

М

Ма Лиши 159
Ма Мэнцю 360
Малиновская М.П. 174
Мамедова Л.Ф. 126
Марусик Е.А. 99
Митина Д.Д. 73
Митрахович В.А. 202
Мугидова М.И. 304
Мэн Юйфэн 248

Н

Надила Абдурасул 12
Насипов И.С. 85
Наумова Н.А. 245
Наурбиева Л.Б. 44
Некрасова И.Е. 106
Нескрябина О.Ф. 339
Никаноров Р.В. 241
Никитина Н.И. 89
Николаева Э.А. 245

О

Овчинникова М.В. 80

П

Паланий Н.П. 178
Палецкая Т.В. 174
Панькина С.И. 109
Петронюк И.С. 138
Полякова Е.В. 363
Попов А.Н. 133
Попова А.В. 92
Попова О.Ю. 181
Пронина А.Н. 27
Пушкина А.В. 184

Р

Радевский А.В. 138
Раицкая Л.К. 215
Рамаева Т.Р. 311
Рамазанова Д.А. 304
Ромаев А.П. 219
Ромаева Н.Б. 219
Рылова Е.В. 381

С

Сагитова А.Г. 260
Сафонцева Н.Ю. 113
Сергиенко Н.А. 290
Сизов Ю.Н. 37
Синичкина А.С. 184
Синякова А.Ф. 189
Ситничук С.С. 30
Соловьева И.В. 219
Сомко М.Л. 118
Сорокина Е.Н. 46
Сорокопуд Ю.В. 49
Станкевич П.В. 58
Степанова Л.А. 143
Сун Вэй 143
Сунь Цюхуа 329
Суртаева Н.Н. 5
Сюн Цзе 52
Сятигули Сякээр 223

Т

Тарасов Д.В. 49
Томилин А.Н. 121
Томилина С.Н. 126
Третьякова Е.А. 347
Тугуз Г.Т. 386
Туктаров Р.Р. 130
Тышук Е.Д. 23
Тянь Е 27

У

Унатлоков В.Х. 258, 297

Ф

Фан Хайсюй 292
Фетисов А.С. 154
Филоненко В.А. 252
Фунтикова Н.В. 163

Х

Хань Дань 146
Хворостов Д.А. 209
Хекерт Е.В. 126
Хекерт Н.Е. 121
Хлопкова М.В. 403
Хлопов О.А. 150
Хокимова Т.В. 333
Хуснетдинова Р.Я. 260
Хутежев З.Г. 297

Ц

Цай Юэци 329
Цзин Шици 389
Цзэн Ч. 365
Цзятун Вэн 267
Цилицкий В.С. 34
Цыренова М.И. 159
Цю Ши 393

Ч

Чан Цзинюй 300
Чернова Ю.В. 397
Чжан Сянь 336
Чжан Ю. 368
Чжан Юй 280
Чжань Чуаньюй 234
Чжао Чуньи 406
Чжу Ди 209
Чу Шуся 414

Ш

Шан Цзиньюй 406
Шевцова М.А. 154
Ши Лэй 159
Шлейникова Е.Е. 343
Шушара Т.В. 99

Щ

Щеколдина А.В. 181
Щербина Е.К. 163

Я

Яблонская Л.В. 133
Янчевская К.А. 381
Яо Сыци 308

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 37.011 + 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-5-8

Abashina A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Theory and Methods of Education and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: abasha@list.ru*
Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Education and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

REALIZATION OF PARENT COMMITTEES' POTENTIAL IN EXPANDING THE SPACE OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES OF TEENAGERS. The article examines the issue of parents' involvement in expanding the space of extracurricular activities for teenagers; it shows the transformation of parental associations from a parent club to a committee that emerged during the formation of civil society, with changes in the relationship between parents and children, which led to changes in their functions. The article discusses the characteristics of families, the typology of families, and the redistribution of parental responsibilities, highlighting the circumstances of parents' excessive focus on career issues at the expense of spending time with their children and delegating their parenting responsibilities to governesses and nannies. The research also highlights the problematic issues of expanding the educational space outside of school, which expands the range of extracurricular activities. The work also presents the results of diagnostic surveys of parents, which allow to understand the state of the problem of parental involvement in the orientation of teenagers in extracurricular activities.

Key words: **parents, parental potential, teenagers, extracurricular activities, parental committee, parental associations, pedagogical renovation**

А.Д. Абашина*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. теории и методики воспитания и социальной работы Института педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mailabasha@list.ru*
Н.Н. Суртаева*, д-р пед. наук, проф., Институт педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РОДИТЕЛЬСКИХ КОМИТЕТОВ В РАСШИРЕНИИ ПРОСТРАНСТВА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается вопрос вовлеченности родителей в расширение пространства внеучебной деятельности подростков; показан процесс преобразования родительских объединений от родительского кружка до комитета, возникающих в период формирования гражданского общества, что демонстрирует изменение отношений родителей и детей и приводит к изменению функций родительских объединений. Авторы дают трактовку вопроса характеристики семей, типологии семей и перераспределения воспитательных функций родителей, ими подчеркнуты обстоятельства чрезмерного увлечения родителей карьерными вопросами в ущерб времени взаимодействия с собственными детьми и перекладывания воспитательных функций на гувернанток, нянь. Также в статье обозначены проблемы, связанные с расширением образовательного пространства за пределами школы, в период внеучебной деятельности. В статье приводятся результаты диагностических срезов, позволяющих понять состояние проблемы в образовательной практике.

Ключевые слова: **педагогическая реновация**, **родители, родительский потенциал, подростки, пространство внеучебной деятельности, родительский комитет, родительские объединения**

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках государственного задания по теме «Родительский комитет как субъект проектирования внеучебной деятельности подростков» (**проект № VRFY-*2026-0020***)

На современном этапе в условиях «неопределенности», «непредсказуемости», «неизвестности», увеличения скорости социальных изменений, масштабного внедрения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека расширилось современное культурное пространство детей и подростков. Оно заменило дома пионеров и спортивные секции советского периода. В последние десять–пятнадцать лет появилось множество предложений для детей разного возраста: дома творчества, центры детского развития, клубы по интересам, что позволило увеличить число и разнообразие неформальных подростковых объединений как просоциального, так и асоциального характера. Все происходящее требует изменений в семейных отношениях.

Можно констатировать факт наличия значительных изменений в типологии семей. Это привело к существенным изменениям характера социального взаимодействия всех субъектов, включая родителей, детей и образовательные организации. Те изменения, которые произошли в составе семей, родителей, составляющих их основу, сказываются на целевых установках родителей при реализации их воспитательного потенциала.

В научной педагогической литературе рассмотрены многие вопросы, связанные с ролью семьи в образовательном процессе. Исследования Н.А. Чуркиной и И.В. Антипиной рассматривают роль родительской вовлеченности в воспитательный процесс школьников. Социокультурные составляющие построения профессионального самоопределения во взаимосвязи с семейными династиями рассмотрены в работах А.А. Макарени. Влияние семьи на социализацию подростков является темой научного интереса многих педагогов, в том числе и Т.Д. Зеленской. Безусловно, заявленная нами тема, связанная с рассмотрением потенциальных возможностей семьи для участия в образовательном процессе, имеет научное педагогическое обоснование. Но ситуация в системе современного образования требует более предметного рассмотрения вопросов, связанных с воспитанием детей и подростков в образовательном социуме. И, как показывает практика, без участия родительской общественности данную проблему не решить. Немаловажное значение, как мы предполагаем, сможет иметь педагогическая реновация лучших воспитательных практик с участием семьи. Необходим возврат к традициям в отечественной системе воспитания с учетом социальных изменений в образовательной среде.

Перечисленные аспекты дают нам право говорить об актуальности темы, выбранной для исследования. В различных социологических, антропологических и философских исследованиях отмечается наличие многообразия семей

по социально-демографическим, психологическим, половозрастным, образовательным характеристикам. Среди изменений можно назвать межпоколенческое дистанцирование, усиление конфликтной составляющей во взаимодействии в системах «родители – дети», «родители – школа». Это подчеркивает значимость проблемы взаимодействия родителей и детей, проблемы реализации родительского воспитательного потенциала. А родительский комитет – это один из видов родительского сообщества, потенциал которого далеко не полностью реализован, что требует дополнительных исследований.

В процессе проводимого исследования мы обозначили его цель: выявить изменения в типологии семей, родителей и родительских сообществ, что помогает описанию родительского потенциала в расширении пространства внеучебной деятельности детей и подростков. В этом ключе были обозначены и исследовательские задачи: поиск, изучение, анализ научных источников по исследуемой проблеме; выявление типологии семей с целью понимания родительского потенциала в связи с разной структурой семьи для понимания их выбора приоритетов в пространстве внеучебной деятельности подростков.

Методологическим основанием при работе с историографическим материалом по заявленной проблеме является социокультурный подход. Подробно данный подход рассмотрен А.А. Макареней [1], Т.В. Боровиковой [2]. Данный методологический инструмент применяется в педагогике в последнее время очень часто, особенно при изучении вопросов, связанных с социальными контекстами. В качестве основных методов были избраны следующие: метод анализа и обобщения научных знаний, метод сопоставления, метод поиска дискурсивной ясности, среди эмпирических методов использовались опросные методы.

Научная новизна исследования заключается в систематизации реновационных педагогических представлений о семье, родителях, по-разному реализующих родительский потенциал при включении подростков во внеучебную деятельность.

Теоретическая значимость исследования связана с анализом различных точек зрения по вопросу реализации родительского потенциала при расширении пространства внеучебной деятельности подростков.

Практическая значимость состоит в представлении результатов анализа типологии семей в современном социокультурном пространстве и эмпирических данных, показывающих отношение родителей к вовлечению во внеучебную деятельность подростков.

С исторической точки зрения вовлечение семей в деятельность образовательных организаций осуществлялось в период формирования гражданского общества, во второй половине XIX века, и шло постепенно посредством создания родительских сообществ, таких как кружки, объединения, советы, комитеты, собрания. Одним из первых родительских объединений, упоминание, о котором найдено в научных источниках, является родительский кружок. Начало его работы датируется 1884 г., и осуществлялась она под руководством директора педагогического музея генерала М.В. Каховского. Целью кружка стало объединение родителей, которые желали учить, знать и учиться, как надо воспитывать детей и наблюдать за их действиями. Это объединение способствовало сбору, обобщению разрозненного материала практического характера о принципах воспитания, педагогической составляющей физического и психического развития детей, что в дальнейшем способствовало развитию теоретических представлений о родительском потенциале. На сегодняшний день родительские объединения, которые приравнивают, сравнивают с родительскими комитетами, прошли определенные изменения и преобразования от родительских объединений в родительские кружки, родительские сообщества, школьные родительские комитеты, родительские комитеты класса, федеральный родительский комитет, региональные родительские комитеты.

Федеральный родительский комитет – явление современности, которое пока находится в стадии развития. К сожалению, в нормативных документах особого статуса такой вид объединений не получил, несмотря на то, что во властных структурах он обсуждается. От педагогической общественности поступают различные предложения по совершенствованию их деятельности в зависимости от функций, принципов организации, содержания работы. Возражений по созданию родительских объединений нет, хотя, как отмечено выше, четкого нормативного обозначения регламента родительских комитетов также нет. Анализ различных нормативных документов позволил обнаружить отдельные аспекты. Конституцией Российской Федерации закреплено право родителей обучающихся объединяться в комитеты или другие аналогичные объединения [3]. В федеральном законе «Об общественных объединениях» родительские комитеты получили права на инициативу объединения при наличии общности интересов. В «Законе об образовании в Российской Федерации» определены права родителей на участие в процессе обучения их детей через Устав образовательной организации [4].Таким образом, если в уставе образовательной организации прописан родительский комитет, то есть право на его создание. На современном этапе в образовательных организациях имеются родительские объединения: в одних школах в форме родительских комитетов, в других – как попечительские или управленческие советы.

История создания родительских комитетов школ связана с 1971 г., когда Министерство просвещения утвердило Типовое положение об объединении родителей. Действие этого документа имело временное продолжение в 1986 г. Норматив послужил ориентиром при написании уставов образовательных организаций в части работы с родителями, при создании родительских комитетов. Постепенно в образовательном пространстве складывается представление о том, что объединение родителей создается с целью совместных действий педагогов и родителей. Знакомство с реальной деятельностью родительских комитетов позволяет сделать заключение о том, что в их состав входят более активные родители. Это могут быть оба родителя или кто-то один из них, бывают случаи, когда подключаются бабушки, дедушки. Но есть случаи, когда родители абсолютно безразличны к деятельности различного рода родительских объединений, их вовлеченность в воспитание детей и в процесс взаимодействия с образовательной организацией сводится к тому, чтобы привести ребенка в школу, накормить его и одеть. Вид отношений зависит от типа, характера семьи, ценностных идеалов.

В рамках данного исследования нам удалось рассмотреть процесс изменения в воспитании детей и подростков в контексте структуры семьи. Варианты изменений были связаны с параметрами состава семей, обязанностями их членов, возрастом родителей при рождении ребенка, разницей в возрасте родителей, с временем досуга и семейным общением. Научный интерес представляла проблема работающих родителей, в связи с чем нами исследована тема привлечения к семейному воспитанию нянь и гувернанток [5]. Такие изменения приводят к тому, что младшее поколение (дети, особенно подростки) вынуждены перестраиваться и находить ресурсы самостоятельного решения задач в рамках внеучебной деятельности. Несложно предположить, что такое разнообразие семей, различных характеристик родителей способствует тому, что они по-разному относятся к реализации родительского потенциала по отношению к своим детям – от чрезмерной опеки до полного безразличия. Это, пожалуй, можно отнести к одной из причин активизации родительских объединений активных родителей.

Исследователи семейных отношений В.В. Козлов и Н.П. Фетискин рассматривают особенности воспитания детей отцом и матерью. Авторы отмечают, что приоритет в семье остается за воспитанием матери, хотя и у отцов есть достаточно большой воспитательный потенциал. Как правило, дочь копирует мать, а сын – отца [6].

Правомерно предположить то, что чем больше отцов будут входить в структуру родительских комитетов, тем большее их влияние будет оказываться на детей. Особенно это важно для тех детей, которые не имеют отцов. Число неполных семей, к сожалению, в настоящее время растет по разным причинам. Именно поэтому так важна реализация родительского потенциала посредством общения со своими и другими детьми, при взаимодействии в структуре родительского комитета будет происходить взаимообогащение.

Что изменяется на современном этапе, на что растрачивается родительский потенциал в процессе воспитания детей, какие формы говорят о включении родителей в процесс ориентации своих детей – это вопросы, которые интересует сегодня научное педагогическое сообщество. На это обращает внимание Антипкина И.В., отмечая, что родительская вовлеченность связана с их участием в образовательной и воспитательной практике [7]. Н.А. Чуркина считает, что через определенный опросный лист можно выявить степень вовлеченности родителей в образовательный процесс [8]. Предложенные вопросы, по мнению автора, способствуют профессиональной ориентации школьников. И этот процесс без участия родителей невозможен. Причин для данного утверждения достаточно. Одной из них являются дискуссии о 13-летнем образовании, которое позволит через внеучебную деятельность помочь подростку выбрать профессию или специальность [8].

Усиление внимания к вопросам родительской вовлеченности в образовательный процесс связан и с проблемой итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ. Изучая этот аспект, Т.Д. Зеленская предлагает несколько вариантов профессиональной карьеры выпускников школ. Первый связан с продолжением династии родных и близких, другой не имеет династического начала, но предполагает учет имеющегося у родителей опыта. И третий, нейтральный, дает выпускнику полную свободу выбора [9].

В работах Лапиной А.С. отмечается, что повышенный интерес родителей к школьным проблемам связан с учетом их мнения и анализом предложений, направленных на корректировку школьной жизни [10]. Автор аргументировано считает, что повышение родительской активности можно объяснить альтернативными формами обучения, к которым относится семейное, домашнее обучение, репетиторство, летние школы [11].

Проблемы вовлеченности родителей в обучающий процесс рассматривает А.А. Пинский, который акцентирует внимание родительской общественности на прогнозе результатов по итогам обучения [12]. Новый вектор в исследовании родительской активности дает направление, связанное с социализацией детей и подростков. Об этом пишут Потапова О.Ю., Кузенская М.С. [13]. Они отмечают, что следует обращать внимание не только на активность родителей в школе, но и за ее пределами.

В проводимом исследовании нас интересовал вопрос о том, какую роль выполняют родители в ориентации подростков по включению во внеучебную деятельность как продуктивную сферу, способствующую социализации, реализации индивидуальных способностей, интересов ребенка. С этой целью на основании опросных методов анкетирования, блиц-опроса было проведено исследование среди родителей. В качестве примера приведем ряд вопросов, которые были заданы родителям. Был предложен опросный лист в ходе проведения родитель-

ских собраний. Общее количество опрошенных детей и подростков составило 184 человека. Основные вопросы следующие:

1. Приветствуете ли вы участие вашего ребенка во внеучебной деятельности?
2. Советуете ли вы в выборе направления внеучебной деятельности вашего ребенка?
3. Достаточно ли времени у вашего ребенка для участия во внеучебной деятельности?
4. Могли бы вы назвать проблемы, трудности с которыми сталкивались в процессе ориентации своего ребенка при выборе направления внеучебной деятельности?
5. Помогает ли школа в выборе направлений внеучебной деятельности?

В ходе обработки диагностических срезов были зафиксированы результаты. Для наглядности они систематизированы в рис. 1, 2, 3. Прокомментируем полученные данные.

При ответе на *первый вопрос*, получены такие варианты ответов:

а) «да» – 65%, б) «нет» – 8%, что позволяет говорить, что в большей степени родители заинтересованы, чтобы их ребенок был занят в каком-то виде внеучебной деятельности;

в) «определились еще ранее и продолжают заниматься сейчас» – 11%, здесь можно предположить раннюю ориентацию ребенка;

г) «сейчас некогда заниматься этим, нужно готовиться к ЕГЭ» – 14%, это ответы родителей детей, обучающихся в 11 классе;

д) «да, но не хватает материальных возможностей для того, чтобы ребенок ходил туда, куда хочется» – 12%.

Анализируя ответы, можно сказать, что в той или иной мере родители обращают внимание на включенность детей во внеучебную деятельность, но вариантов при этом много.

При ответе на *второй вопрос* практически 90% респондентов ответили утвердительно, и 10% дали разные ответы. Например, *разговариваем на эту тему, ориентируем больше на учебу*. Ответы на данный вопрос практически подтверждают вывод, к которому мы пришли, анализируя ответы на первый вопрос.

При ответе на *третий вопрос* в основном родители подчеркивают огромную занятость своих детей:

а) много уроков в школе каждодневно – 81% респондентов;

б) 43% отмечают, что много времени подростки сидят за гаджетами;

в) не хотят ничем заниматься – 16%.

Полученные данные показывают недостаточную включенность родителей во взаимодействие с собственными детьми.

При ответе на *четвертый вопрос* были получены следующие варианты:

а) нехватка времени – 86% респондентов;

б) не владею информацией о видах внеучебной деятельности в городском районе проживания – 34%;

в) удаленность от места проживания – желаемого направления внеучебной деятельности – 23%;

г) сопротивление своего ребенка в участии во внеучебной деятельности – 42%;

д) трудность состыковать график внеучебной деятельности и расписания учебных занятий в школе – 51%;

е) нет тех направлений внеучебной деятельности, которые интересны подростку – 17%.

Полученные ответы на четвертый вопрос позволили обнаружить организационные, педагогические и социальные проблемы в процессе вовлечения подростков во внеучебную деятельность.

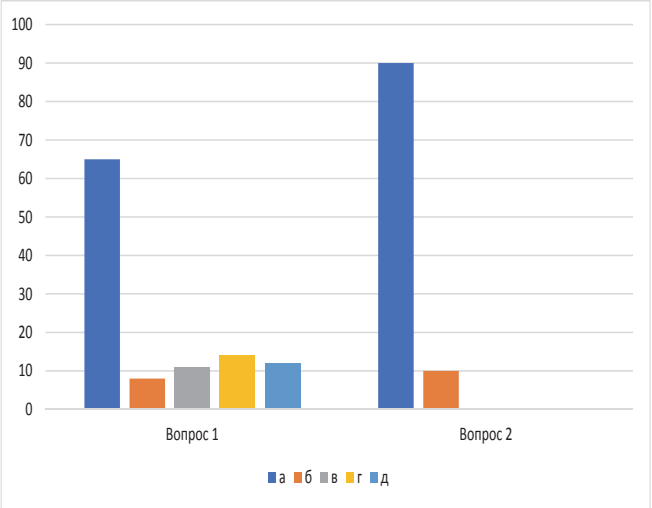


Рис. 1. Результаты анализа анкетных данных родителей на первый и второй вопросы анкеты

На *пятый вопрос* были получены следующие ответы:

а) «да» – 61%;

б) «нет» – 28%;

в) «не знаю» – 17%.

Ответы позволяют сделать вывод о значительном влиянии школы на ориентацию подростков в выборе направления внеучебной деятельности.

Выясняя включенность родителей в деятельность родительского комитета в формате шестого вопроса, мы получили такие ответы:

а) «нет» – 69%;

б) «да» – 24%;

в) «частично» – 7% респондентов.

Анализ результатов показывает малую вовлеченность родителей в деятельность родительских сообществ в образовательной организации и недостаточное понимание значимости их участия во внеурочной деятельности подростков. Данное утверждение подкреплено экспресс-опросами различного характера, в которых «да» отвечают 38% респондентов, «нет» – 31, «частично» – 31%.

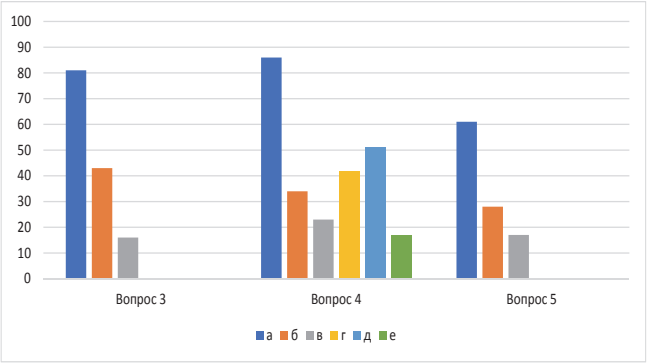


Рис. 2. Результаты анализа анкетных данных родителей на третий, четвертый и пятый вопросы анкеты

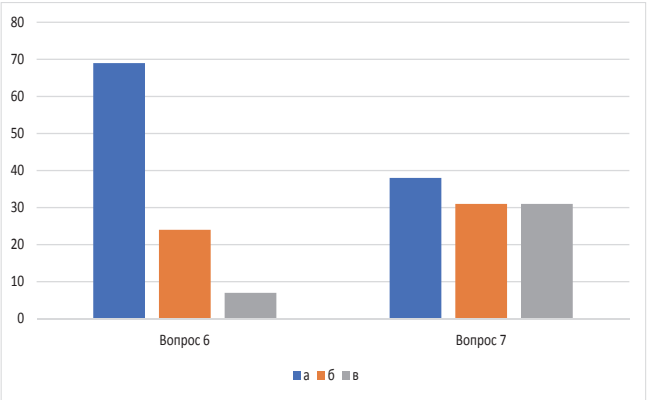


Рис. 3. Результаты анализа анкетных данных родителей на шестой и седьмой вопросы анкеты

Анализируя результаты проведенного исследования в форме опроса, наблюдения и анкетирования, мы пришли к выводу о том, что на современном этапе вопрос ориентации подростков во внеучебную деятельность не находится в системном, упорядоченном виде. В большей степени включение родителей в процесс ориентации детей происходит в раннем возрасте и, если ребенку понравились его занятия, начиная с начальной школы, он, как правило, продолжает заниматься в дальнейшем. А в подростковом возрасте родители в большей степени оказывают влияние на профессиональную ориентацию и обеспечение процесса более качественной подготовки подростков к сдаче ЕГЭ. Как правило, если подросток не был вовлечен ранее в какие-то виды внеучебной деятельности, он включается либо в работу кружков или секций эпизодически, либо этот вид деятельности проходит без его участия. Следует отметить усиление вовлеченности подростков в волонтерскую деятельность на современном этапе, что также можно отнести ко внеучебной, но здесь также требуется систематизация и соответствующая работа с подростками как со стороны родителей, так и педагогов школы. Эти обстоятельство подтверждают важность и актуальность исследования вопросов вовлечения подростков в разнообразные виды внеучебной деятельности с помощью родителей. Существует множество проблем по включению подростков во внеучебную деятельность, связанных как с педагогическими возможностями субъектов образовательных организаций, так и с включением родителей в этот процесс. Реализация педагогических возможностей или воспитательного потенциала

родительского комитета школы, родительского комитета класса недостаточна. В большей части родительские объединения нацелены на решение проблем взаимодействия между субъектами при возникновении проблем, организацию коллективных посещений культурных мероприятий, вопросов сбора материальных средств на приобретение каких-то необходимых для образовательной среды объектов. Можно сказать, что потенциал родительских объединений, в том числе родительских комитетов, реализуется недостаточно. Да и вопрос взаимодействия родителей с собственными детьми-подростками требует дополнительного изучения с учетом изменений, которые происходят в социокультурном пространстве на современном этапе.

Таким образом, используя методы анализа научно-педагогической, нормативно-правовой литературы, методы изучения образовательной практики, мы получили представление о реализации родительского потенциала в расширении пространства внеучебной деятельности подростков. Установлено, что деятельность родительских объединений претерпевает определенные преобразования. Это происходит в условиях изменений гражданской ответственности – от родительских кружков до родительских комитетов. Функции общественных родительских объединений постепенно меняются, хотя в правовом аспекте, к сожалению, еще не рассмотрены. На современном этапе этот вопрос начал интенсивно обсуждаться и на уровне Государственной Думы РФ, Правительства РФ, Министерства просвещения РФ. Актуализировался интерес к исследованию этого явления и со стороны педагогической науки. Результаты исследования показали, что активность родительской общественности происходит по причине выявления профессиональной ориентации выпускников школ и обеспечения более высокого качества подготовки подростка к сдаче ЕГЭ.

Выполненное нами исследование подтверждает своевременность рассмотрения роли родителей и общественных объединений, в которых они принимают активное участие в построении социокультурной воспитательной среды для детей и подростков во внеурочное время. Родительские комитеты федерального, регионального уровней, а также формата общеобразовательной организации в условиях реновации лучших традиций воспитательных практик имеют возможность существенным образом повлиять на формирование гражданской позиции, патриотического настроения и адекватной происходящим событиям социальной позиции детей и подростков.

Выполненное исследование не только имеет научную новизну, определяемую современной трактовкой педагогической реновации на основе обобщенного и проанализированного опыта в области организации внеучебной деятельности. Не менее значим практический аспект работы, который позволяет скорректировать планирование и реализацию деятельности воспитательного характера в общеобразовательных организациях, активизировать внимание, вызвать интерес родителей на собраниях, форумах, общешкольных мероприятиях к организации внеучебной занятости детей и подростков.

Библиографический список

1. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Культурная парадигма в основе формирующегося полипедагогического пространства. *Культуротворческие идеи в педагогической науке и образовательной практике: III Макарьевские чтения*. Научный альманах. Санкт-Петербург-Тюмень: ТОГИРРО, 2019; № 2: 9–11.
2. Боровикова Т.В. Социокультурный подход как методология педагогических исследований. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2021; № 5: 14–21.
3. *Конституция Российской Федерации* (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
4. *Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации»* от 29.12.2012 (ред. от 03.07.2020, с изм. от 19.12.2025). Available at: https://ds3-lgo.ru/normativnye-dokumenty-sistemy-do/federalnye/zakon-ob-obrazovanii-rf-no-273/view
5. Суртаева Н.Н. Созидательный и девиантный потенциалы родительства и прародительства. *Воспитательный потенциал родительства:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025: 113–121.
6. Козлов В.В., Фетискин Н.Н. *Трудные дети.* Москва: Институт консультирования и системных решений, 2023.
7. Антипкина И.В. Исследования родительской вовлеченности в России и за рубежом. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, № 4 (41): 102–114.
8. Чуркина Н.А. Семейная (родительская) вовлеченность в профессиональный выбор современных школьников. *Воспитательный потенциал родительства:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025: 164–174.
9. Зеленкина Т.Д. *Подготовка родителей к содействию в профессиональном самоопределении старшеклассников*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
10. Лапина А.С. Проектирование родителями образовательного пространства детей за стенами школы. *Воспитательный потенциал родительства:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025: 227–234.
11. Лапина А.С. Потенциал родителей в расширении образовательного пространства за пределами образовательной организации. *Воспитательный потенциал родительства:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025: 152–164.
12. Пинский А.А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управленческим советам. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, 2004; № 2: 12–45.
13. Потапова О.Ю., Кузенская М.С. Образовательные практики зарубежных стран. *Вестник науки и образования*. 2020; Ч. 2, № 9 (87): 64–65.

References

1. Makarenya A.A., Surtaeva N.N. Kul'turnaya paradigma v osnove formiruyuschegosya polipedagogicheskogo prostranstva. *Kul'turotvorcheskie idei v pedagogicheskoj nauke i obrazovatel'noj praktike: III Makar'evskie chteniya*. Nauchnyj al'manah. Sankt-Peterburg-Tyumen': TOGIRRO, 2019; № 2: 9-11.
2. Borovikova T.V. Sociokul'turnyj podhod kak metodologiya pedagogicheskih issledovanij. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 5: 14-21.
3. *Konstituciya Rossijskoj Federacii* (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v hode obscherossijskogo golosovaniya 01.07.2020). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
4. *Federal'nyj zakon № 273 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* ot 29.12.2012 (red. ot 03.07.2020, s izm. ot 19.12.2025). Available at: https://ds3-lgo.ru/normativnye-dokumenty-sistemy-do/federalnye/zakon-ob-obrazovanii-rf-no-273/view
5. Surtaeva N.N. Sozidatel'nyj i deviantnyj potencialy roditel'stva i praroditel'stva. *Vospitatel'nyj potencial roditel'stva:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025: 113-121.
6. Kozlov V.V., Fetiskin N.N. *Trudnye deti.* Moskva: Institut konsul'tirovaniya i sistemnyh reshenij, 2023.
7. Antipkina I.V. Issledovaniya roditel'skoj vovlechennosti v Rossii i za rubezhom. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, № 4 (41): 102-114.
8. Churkina N.A. Semejnaya (roditel'skaya) vovlechennost' v professional'nyj vybor sovremennyh shkol'nikov. *Vospitatel'nyj potencial roditel'stva:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025: 164-174.
9. Zelenkina T.D. *Podgotovka roditelej k sodejstviyu v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
10. Lapina A.S. Proektirovanie roditelyami obrazovatel'nogo prostranstva detej za stenami shkoly. *Vospitatel'nyj potencial roditel'stva:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025: 227-234.
11. Lapina A.S. Potencial roditelej v rasshirenii obrazovatel'nogo prostranstva za predelami obrazovatel'noj organizacii. *Vospitatel'nyj potencial roditel'stva:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025: 152-164.
12. Pinskij A.A. Obschestvennoe uchastie v upravlenii shkoloj: na puti k shkol'nym upravlencheskim sovetam. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2004; № 2: 12-45.
13. Potapova O.Yu., Kuzenskaya M.S. Obrazovatel'nye praktiki zarubezhnyh stran. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; Ch. 2, № 9 (87): 64-65.

Статья поступила в редакцию 04.05.26

УДК 378.147:61:811.161.1'243 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-8-12

***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*

IMPLEMENTATION OF A COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING FOREIGN RESIDENTS THE STRATEGY OF PERSUASIVE SPEECH.

The article demonstrates that the implementation of a communicative-activity-based approach helps solve the problem of developing professional communicative competence in foreign medical residents in Russian medical universities within the framework of the course "Russian as a Foreign Language in Professional Communication." The relevance of the study is determined by the need to move from the reproductive assimilation of language models to active speech production in condi-

tions close to real clinical practice, in particular in the genre of persuasive speech during a preventive conversation. The objective of the study is to theoretically substantiate and present a methodology for implementing a communicative-activity-based approach using the material of the textbook by M.A. Bulavina, O.G. Glazova, and R.A. Arzumanova. The article analyzes the teaching potential of the manual, details the typology of speech tactics and the structure of persuasive speech, and proposes a system of learning tasks that enable residents to master argumentation algorithms to a practical level and confidently apply them in simulated dialogues with a difficult patient. Experimental testing showed that the average score for pragmatic parameters (achieving the goal of the conversation) increased from 0.4 to 1.6, and the proportion of residents able to counter patient objections increased from 21.4% to 78.6%.

Key words: **Russian as a foreign language, communicative-activity approach, international residents, persuasive speech, preventive consultation, argumentative strategy, medical communication**

***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*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ СТРАТЕГИИ УБЕЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ

В статье показано, что реализация коммуникативно-деятельностного подхода позволяет решить проблему формирования профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных врачей-ординаторов в российских медицинских вузах в рамках курса «Русский язык как иностранный в сфере научно-профессиональной коммуникации». Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от репродуктивного усвоения языковых моделей к активному речепорождению в условиях, приближенных к реальной клинической практике, в частности в жанре убеждающей речи во время профилактической беседы. Цель работы – теоретически обосновать и представить методику реализации коммуникативно-деятельностного подхода на материале учебного пособия М.А. Булавиной, О.Г. Глазовой и Р.А. Арзумановой. В статье проанализирован дидактический потенциал пособия, детализирована типология речевых тактик и структура убеждающей речи, а также предложена система учебных заданий, позволяющих ординаторам освоить алгоритмы аргументации на уровне практического навыка и уверенно применять их в моделируемых диалогах с «трудным» пациентом. Экспериментальная апробация показала, что средний балл по прагматическим параметрам (достижение цели беседы) вырос с 0,4 до 1,6, а доля ординаторов, способных парировать возражения пациента, увеличилась с 21,4% до 78,6%.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, коммуникативно-деятельностный подход, ординаторы-иностранцы, убеждающая речь, профилактическая беседа, аргументативная стратегия, медицинская коммуникация**

Медицинское образование на современном этапе ориентировано на формирование готовности выпускника к практическому применению знаний в вариативных условиях профессиональной среды. Для иностранных граждан, обучающихся в ординатуре российских медицинских вузов, эта задача приобретает особую сложность, поскольку требует не только владения клиническим мышлением, но и способности эффективно выстраивать речевую коммуникацию с пациентом на неродном языке в рамках иной лингвокультурной традиции. Опыт работы в Медицинском институте РУДН свидетельствует, что даже успешно сданный экзамен по русскому языку не гарантирует готовности ординатора-иностранца к спонтанному диалогу, требующему аргументации, переубеждения или деликатного разъяснения необходимости соблюдения врачебных рекомендаций. Трудность представляет профилактическая беседа, в ходе которой врач сталкивается не с конкретными симптомами, а с устоявшимися предубеждениями, мифами или психологическим сопротивлением пациента.

Традиционные методики, основанные на чтении и пересказе специальных текстов, не позволяют в полной мере сформировать навыки убеждающей речи, которая, согласно концепции, представленной в пособии «Русский язык как иностранный в сфере научно-профессиональной коммуникации» [1], является одной из основных стратегий в общении врача и пациента наряду с диагностирующей и лечащей. Авторы пособия относят убеждающую речь к разряду сложных коммуникативных актов, требующих от врача не просто знания лексики и грамматики, но владения аргументативной стратегией, умения выстраивать тезис, подбирать фактические доказательства и парировать возможные возражения пациента. Поэтому нужны методические решения, которые позволили бы перевести знания об идеальной структуре убеждающей речи в практическую плоскость реального речевого поступка.

Теоретической базой для построения методики обучения иностранных ординаторов убеждающей речи служат фундаментальные положения коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам, разработанные в трудах А.Н. Щукина [2], Э.Г. Азимова [3], И.А. Зимней [4]. Современные приёмы реализации коммуникативно-деятельностного подхода в практике преподавания РКИ представлены в работе О.В. Бубликовой и Д.А. Алиевой [5]. В его основе лежит деятельностный принцип организации учебного процесса, при котором обучающийся выступает активным субъектом речевой деятельности, а овладение языком происходит в ходе решения коммуникативных задач, максимально приближенных к реальным условиям общения. Применительно к медицинской коммуникации значительный вклад в разработку компетентностного подхода и методик симуляционного обучения внесли Р. Харден [6], а также российские исследователи А.А. Попов [7], М.Ф. Курагина и Н.Г. Жирнова [8], подчёркивающие важность пациентоориентированного общения. Методические основы моделирования учебного процесса при обучении ординаторов профессиональной коммуникации, включая структуру операционно-деятельностного и оценочно-результативного блоков, детально разработаны в исследовании А.А. Беляева [9]. Отдельно стоит отметить работы, посвященные применению цифровых технологий в формировании коммуникативных навыков будущего врача – в работах О.В. Макаровой, Р.Н. Хвощ и Ю.В. Болдыревой [10] обосновывается эффективность использования симуляционных сред для отработки сценариев общения с пациентом. Р. Стрит с соавторами [11] детально показали, как характер общения врача и пациента влияет на приверженность лечению и удовлетворенность медицинской помощью. Проблемы адаптации иностранных студентов-медиков к российской образовательной и социокультурной среде, в частности влияние языкового барьера на коммуникативную активность, освещены в работах А.Я. Гребенкина, К.А. Дученкова, Е.В. Ненаховой [12]. В.И. Кошель с соавторами [13] подчеркивают, что лингвистическая адаптация является важнейшим условием для включения иностранного учащегося в учебный процесс, а ее успешность напрямую зависит от погружения в профессионально ориентированную языковую среду. Однако, несмотря на наличие теоретической базы в области общей методики и медицинской педагогики, анализ конкретных пособий по русскому языку для врачей-ординаторов показывает, что их дидактический потенциал часто используется не в полной мере. Богатый материал, направленный на анализ текста и вычленение структурных элементов аргументации, редко становится основой для полноценной коммуникативной деятельности на занятии, оставаясь на уровне аналитического чтения и условно-речевых упражнений.

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями к коммуникативной компетенции врача-ординатора, зафиксированными в федеральных государственных образовательных стандартах, и недостаточной разработанностью методических моделей, обеспечивающих переход от анализа образцовых текстов-рассуждений к самостоятельному продуцированию убеждающей речи в ситуациях реального врачебного приема, особенно профилактической беседы с некомплаентным пациентом.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методической системы занятий, реализующей коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранных ординаторов стратегии убеждающей речи на материале раздела «Учимся вести профилактическую беседу» обозначенного выше пособия [1]. Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач: выявить дидактический потенциал текстов и системы упражнений пособия для обучения аргументации; определить специфику профилактической беседы как жанра убеждающей речи; разработать систему заданий, имитирующих логику реального коммуникативного акта врача и пациента; обосновать роль рефлексивного компонента в формировании устойчивого коммуникативного навыка; разработать критериально-оценочный аппарат для диагностики уровня сформированности навыков убеждающей речи и апробировать его в ходе экспериментального обучения.

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранных ординаторов профессионально ориентированной русской речи. Предмет исследования – методика применения коммуникативно-деятельностного подхода к освоению аргументативных стратегий в ходе профилактической беседы.

Научная новизна работы заключается в методической интерпретации статичного материала учебного пособия с позиций коммуникативно-деятельностного подхода и в разработке критериально-оценочного аппарата, позволяющего диагностировать уровень сформированности навыков убеждающей речи у иностранных ординаторов на разных этапах обучения. В отличие от простого выполнения упражнений, предложенная в статье модель занятия выстраивается вокруг коммуникативного события – симуляции проблемной ситуации, в рамках которой ординатор поставлен в условия необходимости самостоятельного поиска аргу-

ментов, выбора адекватной речевой тактики и достижения прагматической цели в диалоге с пациентом.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании интеграции текстоцентричного обучения, предполагающего анализ структуры аргументации по пособию, и деятельностного подхода, реализуемого через симуляцию диалога, как необходимого и достаточного условия формирования профессиональной коммуникативной компетенции у данной категории обучающихся.

Практическая значимость заключается в том, что представленные в статье поэтапная модель занятия и система заданий могут быть непосредственно использованы преподавателями-русистами на занятиях с ординаторами-иностранцами, а также при создании учебно-методических комплексов нового поколения по русскому языку как иностранному в сфере медицинской коммуникации.

Методологическую базу исследования составил комплекс методов, включающий теоретический анализ научно-методической литературы по коммуникативно-деятельностному подходу и медицинской риторике; контент-анализ учебного пособия с целью выявления дидактических единиц, релевантных для обучения убеждающей речи; метод педагогического моделирования для проектирования учебных ситуаций; метод экспертных оценок с привлечением независимых экспертов-русистов для анализа расшифровок учебных диалогов; статистический метод (расчёт коэффициента конкордации Кендалла для оценки согласованности экспертных суждений); обобщение собственного педагогического опыта работы с иностранными ординаторами в Медицинском институте Российского университета дружбы народов.

Начиная разбор темы, мы обычно открываем пособие на 21 странице. В разделе II убеждающая речь разобрана на составные части: тезис, аргумент, антитезис. Для ординатора это готовая опора. Но опыт показал: чтобы опора стала навыком, нужен не просто разбор, а речевой тренажер. Анализ упражнений, представленных в пособии, показывает, что они преимущественно направлены на формирование ориентировочной основы речевого действия. Обучающиеся анализируют тексты-образцы, например, «Стратегии коммуникации или как построить успешный диалог», выявляют в них тезисы, аргументы «за» и «против», а также трансформируют монологический текст в диалог. Это формирует прочную когнитивную базу, однако для того, чтобы навык убеждения стал не просто знанием о структуре текста, а рабочим инструментом врача, необходимо погрузить обучающегося в деятельность.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в нашем случае предполагает не просто воспроизведение ординатором заученных фраз из пособия, а решение конкретной коммуникативной задачи в условиях, моделирующих реальную врачебную практику. В основе модели лежит триада «мотив – речевое действие – рефлексия». Мотивационный компонент реализуется на этапах коммуникативной разминки и конструирования аргументативного ядра, речевое действие – на этапе симуляции, рефлексивный компонент – на завершающем этапе. В качестве мотива выступает необходимость убедить пациента, роль которого может исполнять преподаватель или специально подготовленный волонтер, в необходимости соблюдения врачебных рекомендаций. В рамках исследования была разработана и апробирована система заданий, выстраиваемая в определенной логической последовательности, которая опирается на материал пособия, но переводит его в деятельностную плоскость.

На первом этапе, который можно условно обозначить как коммуникативную разминку, происходит актуализация знаний о речевых тактиках, систематизированных в Приложении 2 пособия. Обучающимся предлагаются микрокейсы – короткие реплики пациентов, взятые из упражнений, например: «Не люблю я ходить по врачам – толку-то» или «Только не таблетки! От них один вред». Задача ординатора заключается не только в идентификации типа пациента, но и в мгновенном выборе уместной кооперативной тактики с использованием предложенных в пособии моделей, таких как «Я вам кое-что посоветую, но решать, конечно, вам». Это позволяет снять первичный языковой барьер и настроиться на диалогический режим взаимодействия. Следующий этап направлен на конструирование аргументативного ядра будущей беседы. Используя тексты из пособия, посвященные, например, проблемам вакцинации или вреда курения, ординаторам предлагается не просто прочитать и понять их, а извлечь из них готовые аргументативные блоки, оформив их в виде краткого письменного плана. Методическим приемом на данном этапе выступает обращение к Приложению 4 пособия, где представлена композиционная и логико-смысловая схема аргументации. Опираясь на эту схему, ординатор выстраивает каркас будущего высказывания, четко формулируя тезис, подбирая два-три убедительных аргумента из текста и формулируя вывод. Например, при подготовке к беседе о вреде курения ординатор фиксирует тезис «Курение наносит необратимый вред здоровью», подкрепляя его статистическими данными о связи курения с онкологическими заболеваниями и хронической обструктивной болезнью легких, взятыми из материалов пособия.

Основой разработанной методики является этап симуляции профессионального общения, на котором статичный план преобразуется в динамичный диалог. На этом этапе ординатору предлагается провести профилактическую беседу с симулированным пациентом, роль которого исполняет преподаватель или коллега. От ординатора требуется отойти от заранее заготовленного текста и действовать в режиме спонтанного речепорождения. Преподаватель, играющий роль пациента, может использовать различные психологические аргументы и тактики давления, описанные в пособии, например, ссылаться на личный опыт знакомых или выражать недоверие к официальной статистике. Задача ординатора – удержаться в рамках кооперативной стратегии, распознать манипуляцию, парировать возражение и вернуть беседу в русло доказательной аргументации. Так, столкнувшись с утверждением пациента «Моя бабушка курила и прожила девяносто лет», ординатор должен, используя тактику объяснения, перевести разговор с единичного случая на уровень популяционной статистики, подчеркнув, что задача врача – минимизировать риски для конкретного пациента. Именно в этот момент алгоритм откладывается в памяти уже не как теория, а как готовый шаблон действия – знание становится умением.

Завершающим и неотъемлемым этапом занятия становится рефлексия. После завершения диалога проводится его детальный анализ по нескольким параметрам, соответствующим структуре убеждающей речи из пособия. Оценивается, насколько четко был сформулирован тезис, были ли аргументы логичными и фактологически точными, удалось ли врачу установить и сохранить контакт с пациентом. Предметом анализа становятся языковые и прагматические ошибки, допущенные ординатором-иностранцем, а также альтернативные речевые тактики, которые можно было бы применить в данной ситуации. Роль преподавателя на этом этапе трансформируется таким образом, что из транслятора знаний и контролера он превращается в модератора дискуссии и эксперта, помогающего обучающемуся осмыслить полученный коммуникативный опыт и скорректировать свое речевое поведение. Такая модель занятия не отменяет работу с пособием, а, напротив, придает ей практический смысл, делая упражнения пособия не самоцелью, а средством подготовки к реальной речевой деятельности.

Методика апробировалась нами в Медицинском институте РУДН в 2024–2025 учебном году. В исследовании приняли участие 14 иностранных ординаторов из стран ближнего и дальнего зарубежья (Азербайджан, Таджикистан, Египет, Индия, Китай), обучающихся по специальностям «Терапия» и «Общая врачебная практика».

До начала экспериментальной работы был проведён входной контроль: ординаторам предлагалось провести профилактическую беседу с симулированным пациентом (роль исполнял преподаватель) на тему вреда курения. Фиксировались следующие параметры: наличие чёткого тезиса, количество аргументов, способность парировать возражения, использование кооперативных тактик. Результаты входного контроля показали, что 11 из 14 участников (78,6%) испытывают затруднения при спонтанной аргументации, 9 человек (64,2%) не смогли предложить более одного аргумента в защиту своей позиции, а 7 (50%) не справились с возражением пациента типа «Моя бабушка курила и прожила 90 лет».

Затем с участниками была проведена серия занятий по описанной выше методике (коммуникативная разминка – конструирование аргументативного ядра – симуляция диалога с «трудным» пациентом – рефлексия). Всего было проведено 4 занятия по 2 академических часа.

Оценка коммуникативных действий ординаторов на обоих этапах контроля проводилась на основе разработанного нами критериально-оценочного аппарата, включавшего четыре группы параметров, соответствующих структурным компонентам убеждающей речи. Первая группа – содержательно-логические параметры – фиксировала наличие и чёткость формулировки тезиса, количество и релевантность аргументов, их логическую связность и наличие итогового вывода. Вторая группа – коммуникативно-стратегические параметры – оценивала способность ординатора удерживаться в рамках кооперативной стратегии, своевременно распознавать коммуникативные барьеры и манипулятивные тактики со стороны пациента, а также гибко перестраивать ход беседы в зависимости от реакций собеседника. Третья группа – языковые параметры – включала лексическую точность, грамматическую правильность, соответствие речевых конструкций нормам научно-популярного медицинского дискурса и отсутствие коммуникативно значимых ошибок. Четвёртая группа – прагматические параметры – оценивала достижение цели беседы: был ли пациент убеждён, выразил ли готовность следовать рекомендациям, состоялся ли коммуникативный контакт. Каждый параметр оценивался по трёхбалльной шкале: 0 баллов – параметр не выражен или выражен ошибочно, 1 балл – параметр выражен частично или с недочётами, 2 балла – параметр выражен полностью и корректно. Такая детализированная система оценки позволила не просто констатировать факт успешности или неуспешности коммуникации, но и выявить конкретные зоны затруднений у каждого ординатора, что впоследствии использовалось при проведении индивидуальных рефлексивных разборов.

Критериально-оценочный аппарат в сводном виде представлен в табл. 1.

Применение данной системы оценки позволило количественно зафиксировать динамику по каждому из выделенных параметров. Если на входном контроле средний балл по коммуникативно-стратегическим параметрам составлял 0,6, то на итоговом контроле он достиг 1,5. По прагматическим параметрам рост оказался ещё более заметным: с 0,4 до 1,6 балла. Содержательно-логические параметры продемонстрировали увеличение среднего балла с 0,9 до 1,7, языковые – с 1,1 до 1,6. Эти данные подтверждают, что наиболее выраженная динамика наблюдалась именно в тех аспектах коммуникации, которые были целевыми для разработанной методики, – в способности удерживать диалогическую стратегию и достигать прагматического результата беседы.

Для обеспечения объективности оценивания на этапе входного и итогового контроля все учебные диалоги ординаторов с симулированным пациентом записывались на цифровой диктофон с письменного согласия участников, после чего

Таблица 1

Критерии оценки коммуникативных действий ординаторов в ходе профилактической беседы

Группа параметров	Оцениваемые показатели	Шкала оценки*
Содержательно-логические	Чёткость формулировки тезиса; количество и релевантность аргументов; логическая связность; наличие итогового вывода	0–1–2
Коммуникативно-стратегические	Удержание кооперативной стратегии; распознавание манипулятивных тактик пациента; гибкость в перестраивании хода беседы	0–1–2
Языковые	Лексическая точность; грамматическая правильность; соответствие нормам медицинского дискурса; отсутствие коммуникативно значимых ошибок	0–1–2
Прагматические	Достижение цели беседы; готовность пациента следовать рекомендациям; наличие коммуникативного контакта	0–1–2

*Примечание: 0 баллов – параметр не выражен или выражен ошибочно; 1 балл – параметр выражен частично или с недочётами; 2 балла – параметр выражен полностью и корректно

расшифровывались и анализировались двумя экспертами независимо друг от друга. В роли экспертов выступали преподаватели-русисты, имеющие опыт работы с иностранными ординаторами-медиками не менее трёх лет. При расхождении экспертных оценок более чем на один балл по какому-либо параметру проводилось совместное обсуждение и вырабатывалось согласованное решение. Для оценки степени согласованности экспертов рассчитывался коэффициент конкордации Кендалла (W) [14]. На этапе входного контроля его значение составило 0,81, на этапе итогового контроля – 0,87, что свидетельствует о высокой степени согласованности экспертов и надёжности полученных данных.

Анализ расшифровок диалогов, проведённый в рамках рефлексивного этапа, позволил выявить не только количественную динамику, но и качественные изменения в речевом поведении ординаторов. На входном контроле преобладало монологическое предъявление информации: участники либо игнорировали реплики пациента, либо реагировали на них формально, не вступая в реальный диалог. К моменту итогового контроля картина изменилась: в речи ординаторов устойчиво фиксировались маркеры диалогизации, а именно – уточняющие вопросы, переформулирование позиции пациента и присоединительные конструкции вроде «я понимаю ваши сомнения» и «вместе с тем ...». Подобная динамика указывает на формирование не только языковых, но и коммуникативно-прагматических навыков, релевантных условиям реальной врачебной практики.

На итоговом контроле ординаторам предлагалась аналогичная коммуникативная задача, но на другую тему (отказ от вакцинации). Результаты показали положительную динамику: количество участников, успешно формулирующих чёткий тезис, возросло с 5 (35,7%) до 12 (85,7%); среднее количество аргументов увеличилось с 1,2 до 2,8; способность парировать возражения продемонстрировали 11 человек (78,6%) против 3 (21,4%) на входном контроле.

Наиболее типичными ошибками, выявленными в ходе апробации, стали следующие: нарушение логической связи между аргументами (8 человек), использование директивных, а не кооперативных тактик (6 человек), трудности с лексическим оформлением выводов (5 человек). В ходе рефлексивного этапа эти ошибки были проанализированы, что способствовало их коррекции.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что предложенная методическая система занятий обеспечивает эффективную реализацию коммуникативно-деятельностного подхода при обучении иностранных ординаторов стратегии убеждающей речи на материале пособия [1]. Система включает поэтапную модель занятия (коммуникативная разминка – конструирование аргументативного ядра – симуляция профессионального общения – рефлексия), комплекс заданий, переводящих статичный текстовый материал пособия в плоскость активной речевой деятельности, и критериально-оценочный аппарат, позволяющий количественно фиксировать динамику по четырём группам параметров. Интеграция текстового материала пособия в симуляционные задания обеспечивает переход от пассивного знания к активному речевому навыку. Новизна предложенного подхода заключается в методической интерпретации статичного материала пособия через симуляцию профессионального общения. Теоретическая значимость подтверждена обоснованием интеграции текстоцентричного и деятельностного компонентов. Практическая значимость состоит в том, что разработанная поэтапная модель занятия и система заданий могут быть непосредственно использованы в учебном процессе.

Поставленные задачи исследования решены в полном объёме. Выявлен дидактический потенциал текстов и системы упражнений пособия. При соответствующей методической обработке он становится надёжной когнитивной основой для обучения аргументации. Специфика профилактической беседы определена в рамках диалогического жанра: она требует от врача не только логических, но и психологических тактик воздействия. Основным результатом является разработка и апробация методической системы занятий, включающей поэтапную модель, систему заданий и критериально-оценочный аппарат. Её основу составляет симуляция профессионального общения с «трудным» пациентом, что позволяет перевести знание структуры убеждающей речи в план практического речевого действия. Дополнительно обоснована роль рефлексивного этапа и модераторской функции преподавателя. Без них формирование устойчивого коммуникативного навыка у ординаторов-иностранцев затруднительно.

Анализ подтверждает, что эффективное обучение стратегии убеждающей речи иностранных ординаторов достигается не путем отказа от проверенных текстоцентричных пособий, а через их интеграцию с активными и интерактивными формами работы. Коммуникативно-деятельностный подход помогает разомкнуть границы учебного текста и вывести студента в пространство живого общения. Статичный материал пособия, будь то образцовая структура аргументации или список речевых тактик, обретает для ординатора личностный смысл только будучи «прожитым» в условиях симулированной, но максимально приближенной к реальности коммуникативной ситуации. Именно в столкновении с непредсказуемостью реакций живого собеседника, с его сомнениями и возражениями формируется та самая интегративная профессионально-коммуникативная компетенция, которая заявлена в качестве цели обучения в ординатуре. Преподаватель здесь не транслятор, а модератор и эксперт, помогающий осмыслить коммуникативный опыт.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой сценариев профилактических бесед с учётом лингвокультурных особенностей ординаторов, созданием банка видеозаписей учебных диалогов и интеграцией чат-ботов для имитации поведения пациента. Также перспективным является изучение возможностей интеграции в описанную модель элементов дистанционного обучения, в частности использования чат-ботов [15], имитирующих поведение пациента на начальных этапах отработки навыка, что позволило бы оптимизировать аудиторное время для более сложной работы с преподавателем. Улучшение методик обучения профессиональной речи иностранных врачей – это вклад в качество и безопасность медицинской помощи в России. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, работающим с иностранными ординаторами медицинских вузов, разработчикам учебно-методических комплексов по РКИ в сфере медицинской коммуникации, а также исследователям в области медицинской педагогики и методики преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. Куриленко В.Б., Булавина М.А., Арзуманова Р.А., Глазова О.Г. *Русский язык как иностранный в сфере научно-профессиональной коммуникации*: учебное пособие для иностранных аспирантов медицинских вузов РФ. Москва: Экон-Информ, 2019.
2. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
4. Зимняя И.А. *Лингвопсихология речевой деятельности*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Бубликова О.В., Алиева Д.А. Приёмы коммуникативно-деятельностного подхода в практике РКИ. *Дискурсивные практики в современном мире*: Материалы международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный областной педагогический университет, 2023: 60–64.
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: 22–35.
8. Курагина М.Ф., Жирнова Н.Г. Коммуникативная компетентность врача как основа пациентоориентированности. *Виртуальные технологии в медицине*. 2022; Т. 1, № 1.
9. Беляев А.А. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 4: 955–972. Available at: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972
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. Street R.L.Jr., 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).
12. Гребенкин А.Я., Дученков К.А., Ненахова Е.В. Академическая и социокультурная адаптация иностранных студентов в российском медицинском вузе. *Профилактическая медицина (Epomen)*. 2025; № 25: 83–87.
13. Кошель В.И., Ходжаян А.Б., Амлаев К.Р., Знаменская С.В., Маяцкая Н.К. Адаптация иностранных студентов к обучению в медицинском вузе РФ. *Медицинское образование и вузовская наука*. 2017; № 1 (9): 49–51.
14. Наследов А.Д. *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
15. Herschbach L., Festl-Wietek T., Stegemann-Philipps C., Sonanini A. Evaluation of an AI-Based Chatbot Providing Real-Time Feedback in Communication Training for Mental Health Care Professionals: Proof-of-Concept Observational Study. *Journal of Medical Internet Research*. 2025; Vol. 27. Art. e82818. DOI: 10.2196/82818.

References

1. Kurilenko V.B., Bulavina M.A., Arzumanova R.A., Glazova O.G. *Russkij yazyk kak inostrannyj v sfere nauchno-professional'noj kommunikacii*: uchebnoe posobie dlya inostrannyh aspirantov medicinskih vuzov RF. Moskva: `Ekon-Inform, 2019.
2. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
3. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij: (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
4. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Voronezh: NPO «MOD`EK», 2001.
5. Bublikova O.V., Alieva D.A. Priemy kommunikativno-deyatel'nostnogo podhoda v praktike RKI. *Diskursivnye praktiki v sovremennom mire*: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj pedagogicheskij universitet, 2023: 60-64.
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: 22-35.
8. Kuragina M.F., Zhirnova N.G. Kommunikativnaya kompetentnost' vracha kak osnova pacientoorientirovannosti. *Virtual'nye tehnologii v medicine*. 2022; T. 1, № 1.
9. Belyaev A.A. Metodicheskaya model' obucheniya ordinatorov inoyazychnoj professional'noj kommunikacii na osnove integrirovannogo podhoda. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 4: 955-972. Available at: https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972
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. Street R.L.Jr., 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).
12. Grebenkin A.Ya., Duchenkov K.A., Nenahova E.V. Akademicheskaya i sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov v rossijskom medicinskom vuze. *Profilakticheskaya medicina (Epomen)*. 2025; № 25: 83-87.
13. Koshel' V.I., Hodzhayan A.B., Amlaev K.R., Znamenskaya S.V., Mayackaya N.K. Adaptaciya inostrannyh studentov k obucheniyu v medicinskom vuze RF. *Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaya nauka*. 2017; № 1 (9): 49-51.
14. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
15. Herschbach L., Festl-Wietek T., Stegemann-Philipps C., Sonanini A. Evaluation of an AI-Based Chatbot Providing Real-Time Feedback in Communication Training for Mental Health Care Professionals: Proof-of-Concept Observational Study. *Journal of Medical Internet Research*. 2025; Vol. 27. Art. e82818. DOI: 10.2196/82818.

Статья поступила в редакцию 24.04.26

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-12-15

***Wumaieraili Aimaitikali**, Doctor of Sciences (Economy), senior lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 541736226@qq.com*
***Nadila Abdurasul**, lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 1634915210@qq.com*

A STUDY ON THE TEACHING REFORM AND PRACTICAL APPROACHES FOR AI-ENABLED MANAGEMENT COURSES. Against the backdrop of global digital transformation and the "New Liberal Arts" initiative, traditional management pedagogy faces critical challenges – including outdated curricula, monolithic instructional modes, and rigid assessment mechanisms – that fail to meet the demand for composite talent in the digital economy. Focusing on the Principles of Management course, this study investigates the core value and practical necessity of Artificial Intelligence (AI) in empowering teaching reform. To address prevailing pedagogical deficiencies, this paper constructs a systematic reform framework driven by AIGC technologies. Specifically, in terms of content, Natural Language Processing (NLP) is utilized to construct a "Five-Dimensional Dynamic Knowledge Graph" (encompassing knowledge, objectives, competencies, ideological-political elements, and problem-solving), thereby facilitating real-time updates and structural optimization. Regarding instructional modes, the study innovatively integrates ICAP theory with the Five-Star Instructional Design to create a full-process blended smart classroom spanning pre-class, in-class, and post-class phases. Furthermore, a "Knowledge-Competency-Quality" three-dimensional dynamic assessment system is established via big data analytics to ensure precise, process-oriented evaluation. Finally, faculty digital literacy is enhanced through specialized training and research team development. By fostering the synergistic innovation of "Knowledge Graphs-Course Matrices-Assessment Models," this study aims to fundamentally shift management education from knowledge transmission to competency cultivation, offering a replicable theoretical reference and practical paradigm for the digital transformation of business education in higher education institutions.

Key words: **Artificial Intelligence, AI empowerment, management courses, teaching reform, knowledge graph, practical approaches**

The research is funded by 1) Xinjiang normal university 2024 annual doctoral research startup fund project, grant number XJBSRW202450. 2) University Basic Scientific Research Operation Expenses Project Think Tank CZ: Research on the Impact of Digital Economy on the High-Quality Development of Xinjiang's Regional Economy (XJEDU2024J152)

***Вумайерайли Аймаитикал**, д-р экон. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 541736226@qq.com*
***Надила Абдурасул**, преп., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 1634915210@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ, ПОСВЯЩЕННОЕ РЕФОРМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИМ ПОДХОДАМ К КУРСАМ УПРАВЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

На фоне глобальной цифровой трансформации и инициативы "Новые гуманитарные науки" традиционная управленческая педагогика сталкивается с серьезными проблемами, включая устаревшие учебные планы, монолитные методы обучения и жесткие механизмы оценки, которые не в состоянии удовлетворить спрос на талантливые кадры в цифровой экономике. Сосредоточив внимание на курсе "Принципы менеджмента", это исследование рассматривает основную ценность и практическую необходимость искусственного интеллекта (ИИ) для расширения возможностей реформы преподавания. Чтобы устранить существующие педагогические недостатки, в этом документе разрабатывается система регулярных реформ, основанная на технологиях AIGC. В частности, с точки зрения содержания обработка естественного языка (NLP) используется для построения "пятимерного динамического графа знаний" (охватывающего знания, цели, компетенции, идеологически-политические элементы и способы решения проблем), что облегчает обновление в режиме реального времени и оптимизацию структуры. Что касается режимов обучения, то исследование инновационно объединяет теорию ICAP с пятизвездочным дизайном обучения, чтобы создать полноценный интеллектуальный класс, включающий в себя этапы подготовки к занятиям, в процессе занятий и после занятий. Кроме того, с помощью анализа больших объемов данных создана трехмерная динамическая система оценки "знания – компетентность – качество", обеспечивающая точную оценку, ориентированную на процесс. Наконец, цифровая грамотность преподавателей повышается благодаря специализирован-

ному обучению и созданию исследовательской группы. Стимулируя синергетические инновации “графиков знаний – матриц курсов – моделей оценки”, это исследование направлено на фундаментальный сдвиг в обучении менеджменту от передачи знаний к развитию компетенций, предлагая воспроизводимую теоретическую базу и практическую парадигму для цифровой трансформации бизнес-образования в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, расширение возможностей ИИ, управленческие курсы, реформа преподавания, практические подходы, бизнес-образование**

Это исследование было профинансировано 1) ежегодным проектом фонда запуска докторских исследований Синьцзянского педагогического университета на 2024 год, грант № XJBSRW202450; 2) Исследовательским центром по финансированию университетских фундаментальных научных исследований в Чехии: Исследование влияния цифровой экономики на качественное развитие региональной экономики Синьцзяна (XJEDU2024J152)

Against the dual backdrop of global digital transformation in higher education and the “New Liberal Arts” initiative, Artificial Intelligence (AI) is fundamentally reshaping the educational ecology. General Secretary Xi Jinping has emphasized that “educational digitalization is a crucial breakthrough for China to open up new tracks for educational development [3].” In light of this strategic directive, this study addresses the critical misalignment between traditional management pedagogy – characterized by outdated curricula, monolithic instructional modes, and rigid assessments – and the urgent demands of the digital economy for composite talent [4]. Focusing on the core course Principles of Management, this research transcends the conventional paradigm of superficial technology stacking to construct a systematic, AIGC-driven “Knowledge Graph-Course Matrix-Assessment Model” collaborative innovation system.

The primary objective is to orchestrate a fundamental shift from knowledge transmission to competency cultivation. To achieve this, the study outlines four key tasks: systematically analyzing the necessity of AI empowerment; diagnosing pedagogical deficiencies; designing a reform pathway across five dimensions (philosophy, content, mode, assessment, and faculty); and proposing implementation safeguards. The scientific novelty of this work lies in the deep integration of AIGC throughout the teaching lifecycle. It creatively constructs a synergistic educational model combining ICAP theory with the Five-Star Instructional Design, develops a dynamic “Five-Dimensional Knowledge Graph” (encompassing knowledge, objectives, competencies, ideological-political elements, and problem-solving), and establishes a “Knowledge-Competency-Quality” three-dimensional intelligent assessment system. This approach advances beyond using AI merely as an auxiliary tool, realizing deep “Teacher-Student-Machine” interaction.

Theoretically, this study enriches the application of educational digitalization theories in business education, providing an empirical framework for the “Knowledge Graph-Course Matrix-Assessment Model” and expanding the boundaries of ICAP and Five-Star theories in smart classrooms. Practically, it offers a replicable, scalable blueprint for smart course construction, expected to significantly enhance learning efficiency and bridge the gap between academic instruction and market realities. Methodologically, the research synthesizes literature review, Natural Language Processing (NLP), machine learning algorithms, and AIGC technologies, validating the effectiveness of AIGC in reconstructing the management knowledge system through multi-source data integration and knowledge extraction.

The Core Value and Practical Necessity of AI-Driven Reform in Management Education Curricula

(1) Core Values

1. Break down the limitations of teaching time and space to enable ubiquitous learning. AI-powered teaching platforms and intelligent learning devices can break through the spatial and temporal boundaries of traditional classrooms [5]. Students can access customized learning resources anytime, anywhere, and complete pre-class preparation, review, and hands-on assignments, thereby achieving deep integration between in-class and out-of-class, as well as online and offline teaching. By establishing a comprehensive teaching system that covers all participants, the entire learning process, and every aspect of education, students’ learning is no longer confined to fixed classrooms and rigid schedules, greatly enhancing both flexibility and autonomy in their studies.

2. Optimize teaching scenarios and enhance the effectiveness of practical instruction. With the help of AI simulation systems and intelligent case databases, it is possible to recreate real-world management scenarios faced by enterprises [6]. For example, by integrating VR/AR technologies with AI algorithms, complex management situations such as market competition, team management, and crisis handling can be simulated, enabling students to apply management theories to solve practical problems through virtual practice. This effectively addresses the shortcoming of traditional case-based teaching, which often lacks hands-on relevance, allowing students to “learn by doing” and enhancing their practical skills.

3. Implement personalized, precise teaching tailored to different learning situations. AI systems can analyze students’ learning progress, identify knowledge gaps, and assess their study habits, then automatically deliver personalized learning plans, practice exercises, and tutoring materials. This “personalized” teaching approach – tailored to each individual student – breaks away from the traditional “one-size-fits-all” teaching method. It takes into account the diverse learning needs of students at different levels, enhancing the relevance and effectiveness of instruction and truly enabling education that is tailored to each student’s unique abilities and characteristics.

4. Innovate the assessment model to achieve dynamic, end-to-end evaluation. AI technology can track students’ participation in class, task completion, practical performance, creative thinking, and other aspects of their learning process in real time [7]. Based on big data analysis, it is possible to develop a diversified assessment system that comprehensively and objectively evaluates students’ overall competencies, thereby replacing the traditional single end-of-term written examination and making assessment results more scientific and fair.

(2) Practical Necessity

1 The era’s requirements for the development of the digital economy. In the context of the digital economy in the new era, enterprise management models, operational logic, and decision-making approaches are undergoing comprehensive digitalization [8]. Professionals with a combination of AI thinking and digital management skills have become a critical market demand. As the core vehicle for cultivating grassroots management talent, university management programs must keep pace with industry trends by leveraging AI technology to drive teaching reform, update course content, and innovate teaching methods – thereby fostering students’ digital management mindset and practical application abilities.

2. An Inevitable Step in the Development of New Liberal Arts the construction of the New Liberal Arts calls upon universities to break down disciplinary barriers in business education and promote the deep integration of technology with the humanities and management disciplines [9]. AI-powered reform of management education is precisely an inevitable step for implementing the requirements of the New Liberal Arts and advancing the digital transformation of higher education. It not only enhances the quality of business education at universities but also serves as a crucial pathway for strengthening the competitiveness of talent cultivation.

3. The urgent need to address the pain points of traditional teaching. Faced with issues in traditional management education – such as “cramming” lectures, the disconnect between theory and practice, and overly simplistic evaluation methods – relying solely on conventional teaching methods makes it difficult to address these problems at their root [10]. The introduction of AI technologies, especially AIGC technologies, is an urgent need to tackle these persistent challenges and enhance both the quality and efficiency of teaching; it is also an inevitable path for keeping pace with the development of educational modernization.

Prominent Issues in the Current Teaching of Management Courses

Based on the actual teaching practices of management courses in business schools at universities, there is currently a significant gap between current teaching efforts and the requirements of digital transformation in education. The core issues primarily center around the following aspects:

1. Outdated teaching philosophy and insufficient awareness of digital transformation Some teachers still adhere to traditional exam-oriented education concepts, emphasizing theoretical instruction while neglecting the development of practical abilities [11]. Their understanding of AI technology’s application in teaching remains one-sided; they tend to view AI merely as a supplementary teaching tool – such as simple PPT creation or information retrieval – failing to adopt a systematic mindset that deeply integrates technology with teaching and lacking the initiative to leverage AI for fundamentally reshaping teaching processes.

2. The teaching content is outdated and disconnected from digital management practices. The existing textbook system largely centers on classical management theories, with relatively little coverage of emerging topics such as digital management, intelligent decision-making, big-data operations, and platform-based management [12]. Moreover, most case studies are drawn from traditional enterprises, lacking timeliness and relevance, and thus fail to reflect the realities of current digital management practices in enterprises. As a result, there is a “time lag” between the knowledge students acquire and the actual demands of the market.

3. Single teaching methods and weak practical components Classroom instruction primarily relies on teacher lectures, with insufficient implementation of interactive, inquiry-based, and hands-on teaching methods [13]. Case analyses and group discussions often become mere formalities, lacking both depth and breadth. Students lack practical training in authentic management scenarios, making it difficult for them to translate theoretical knowledge into practical skills, thus perpetuating the phenomenon of “high scores but low competence.”

4. **Insufficient digital literacy among faculty and lack of technical application skills.** Some management faculty members lack systematic training in AI technologies and are unfamiliar with intelligent teaching platforms, simulation systems, data analysis tools, and the like, making it difficult for them to skillfully use these tools in their teaching. This significantly hinders the deep integration of AI technologies into management education, thereby impeding the effective implementation of curriculum reforms.

5. The assessment and evaluation system is rigid and makes it difficult to measure comprehensive abilities. Assessments primarily rely on end-of-term closed-book exams, which account for too high a proportion of the final grade. Daily

performance is evaluated only based on attendance and homework, lacking a comprehensive assessment of students' ongoing learning process, practical skills, and innovative abilities. This rigid evaluation system runs counter to the educational objectives of management courses and fails to effectively stimulate students' interest in learning and their capacity for innovation.

Practical Approaches to Curriculum Reform in Management Education Empowered by AI

In response to the above-mentioned issues and leveraging the advantages of AIGC technology, this study constructs a systematic practical approach from five key dimensions: teaching philosophy, instructional content, teaching models, assessment systems, and faculty development. The overall design adheres to the OBE (Outcome-Based Education) principles of "student-centeredness, outcome-oriented approach, and continuous improvement," with competency development as the ultimate goal.

(1) A digital teaching philosophy centered on "heart, technology as the foundation, and capability as the goal." On the one hand, it is crucial to clearly define the role of AI technology as empowering teaching rather than replacing it. Teachers should leverage AI technologies to optimize teaching processes and shift the focus of instruction from mere knowledge transmission to fostering students' independent learning, developing their critical thinking, and enhancing their overall capabilities [14]. For instance, AI tools can be used for knowledge organization and preliminary explanations, freeing up classroom time for in-depth discussions and intellectual exchanges. On the other hand, we must ground our approach in the talent-development objectives of business schools and, in light of the applied nature of management courses, integrate AI thinking and digital management concepts into the entire teaching process. This will help transform management education from a "theory-oriented" approach to a "practice-oriented" and "competency-oriented" model, thereby achieving a deep integration between technological empowerment and educational goals.

(2) Reconstructing Teaching Content: Building a Five-Dimensional Dynamic Knowledge Graph Based on AIGC. To address the issues of outdated teaching content and fragmented knowledge, this study introduces AIGC technology to build a dynamic knowledge graph for management studies.

1. Multi-source data integration and knowledge extraction: Using natural language processing (NLP) techniques, we extract entities such as "strategic management" and "SWOT analysis," along with their relationships, from classic textbooks, authoritative journals, and industry reports [15]. Leveraging AIGC technology, we automatically organize and expand this knowledge to build a five-dimensional dynamic network encompassing "knowledge, goals, capabilities, ideological and political education, and issues," ensuring that the knowledge graph is both broad and deep in coverage.

2. Dynamic update mechanism: Establish a monthly update mechanism for the knowledge graph, leveraging incremental learning techniques to incorporate the latest theories and case studies on digital transformation, agile organizations, and other emerging topics in real time. Ensure that the teaching content consistently reflects cutting-edge management research, with an average monthly update rate for the knowledge graph of no less than 20%.

3. Visualized Knowledge Network: Build a visualized network that includes knowledge lists, competency maps, and ideological and political education maps, annotating the strength of associations among knowledge points and their evolutionary paths. This will help students construct a systematic knowledge framework and address the issue of fragmented knowledge.

(3) Innovative Teaching Models: The ICAP Five-Star Teaching Method and Blended Learning Classrooms Develop a full-process AI-powered blended teaching model encompassing "pre-class preview – in-class instruction – post-class practice," and introduce the ICAP (Passive – Active – Constructive – Interactive) framework to enhance student engagement.

1. Before Class: Precise Pre-study and Student Learning Assessment – The AI teaching platform delivers pre-study materials, fundamental knowledge points, and preliminary assessments. The system automatically analyzes students' pre-study performance, identifies areas of knowledge weakness, and generates a student learning analysis report. Based on this report, teachers adjust the focus of their classroom instruction, enabling highly targeted lesson preparation.

2. During Class: Immersive Interactive and Simulation-Based Teaching – Employ AI-powered interactive teaching tools to deliver immersive instruction. Enhance classroom engagement through intelligent attendance checks, real-time quiz responses, and online group interactions. The key is to leverage AI-driven simulation systems (such as ERP sandbox simulations and the Virtual Business Simulation Environment – VBSE) to replicate real-world business management scenarios and conduct scenario-based learning. Guide students to work in groups to complete virtual management tasks, such as market forecasting, resource allocation, and crisis response, thereby integrating theoretical knowledge with practical application.

3. After Class: Personalized Tutoring and a Closed-Loop Improvement System – The AI platform delivers personalized review materials, practical assignments, and extension tasks. Students can use the platform to ask questions and engage in discussions, while the AI teaching assistant provides 24-hour basic support and XXX services. Teachers leverage system data to gain real-time insights into students' learning progress, enabling them to deliver targeted tutoring and achieve a closed-loop teaching process.

(4) Innovating the assessment system: A dynamic, diversified evaluation model covering the entire process Abandon the traditional single written-exam assessment model, and leverage AI data-tracking technology to build a three-dimensional evaluation system encompassing "knowledge coverage – teaching adaptability – assessment precision" [16].

1. Diversified evaluation indicators: It is recommended to reduce the weight of the final theoretical exam to 40%, placing greater emphasis on assessing students' mastery of core management theories. Meanwhile, the weight of the formative assessment should be increased to 40%. Leveraging an AI-powered teaching platform, we will collect comprehensive, real-time data on students' classroom engagement, preparation and review activities, homework quality, performance in group assignments, and frequency of online interactions, thereby enabling objective and quantitative evaluation. The practical skills assessment will account for 20%, using an AI simulation system to evaluate students' scenario-based management decision-making, problem-solving abilities, and teamwork skills. Combined with course practice reports

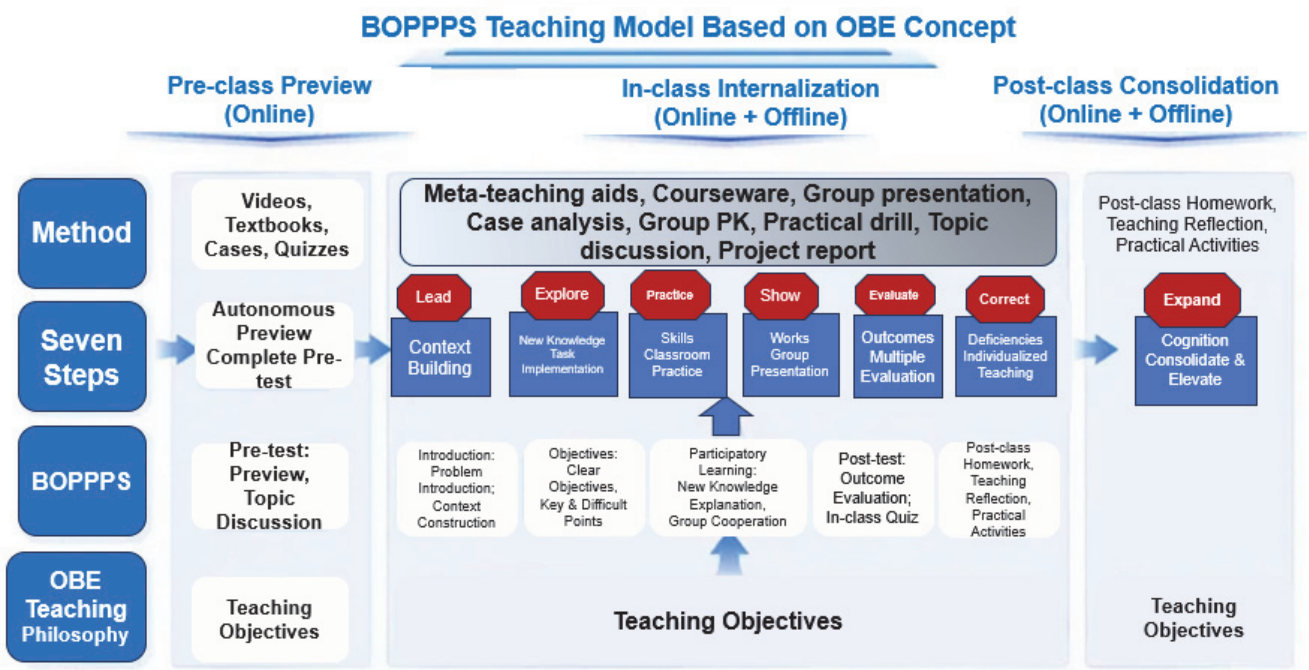


Figure 1. BOPPPS Teaching Model of Management Principles Based on OBE Concept

and innovative project designs, this approach will provide a holistic assessment of students' overall management competence.

2. Intelligent evaluation tools: AI algorithms are used to analyze students' learning behavior data and generate multi-dimensional competency profiles. For example, by analyzing students' posts in discussion forums, we can assess their critical thinking and communication skills; by examining the process through which students complete assignments, we can evaluate their problem-solving abilities and innovative thinking. AI-powered technologies such as automated essay grading and classroom facial expression recognition are employed to collect data on the learning process. Combined with natural language processing techniques, we have developed AI tools capable of understanding and evaluating the quality of students' essays and project reports, thereby generating comprehensive multi-dimensional competency profiles.

(5) Strengthen teacher development and enhance teachers' digital teaching capabilities. The faculty is the core guarantee for the successful implementation of curriculum reform. Schools need to establish a systematic AI teaching training framework and conduct specialized training on "AIGC-empowered teaching" to enhance management faculty members' digital literacy and technical application skills. Promote the transformation of teachers from traditional knowledge lecturers to digital teaching facilitators.

1. Conduct specialized training: Invite education technology experts and industry elites to deliver specialized training on topics such as the application of AI teaching tools, digital instructional design, and operation of intelligent teaching platforms. The training content should cover skills in using generative AI, basic operations of data analysis tools, and blended learning design, helping teachers become proficient in various intelligent teaching technologies.

2. Encourage pedagogical research and team building: Establish an AI-powered teaching and research team, and encourage teachers to engage in pedagogical exchanges and educational reform practices. Through collaborative lesson planning, classroom observations, and experience sharing, collectively develop teaching resources, design instructional strategies, and summarize practical experiences. Promote the transformation of teachers from traditional knowledge lecturers into digital teaching facilitators and designers.

Guarantee Measures for the Reform of Management Education Curriculum Empowered by AI

To ensure the implementation of the aforementioned practical approach, it is necessary to improve and strengthen the support system from three aspects: hardware facilities, institutional development, and research and teaching support.

1. **Improve hardware infrastructure construction** Schools should increase investment to build AI-powered smart teaching platforms (such as Chaoxing Learning Platform) and management simulation labs, and equip them with VR devices, smart interactive screens, and more. They should integrate AIGC tools with data analytics modules, ensure sufficient computing resources, and provide robust technological support for digital teaching.

2. **Improve the incentive system for educational reform.** Integrate the outcomes of AI-powered teaching reform into the teacher evaluation, professional title assessment, and recognition systems. Establish a special fund for teaching reform to support teachers in conducting AI-based teaching research and developing educational resources. Recognize and reward teachers who demonstrate outstanding performance in teaching reform, thereby boosting their enthusiasm and initiative in participating in such reforms.

3. **Strengthen university-enterprise cooperation and the integration of industry and education.** The joint venture has established a digital management practice base, introducing real-world management projects from companies along with AI-powered management tools. Corporate mentors are invited to campus to deliver lectures and share their hands-on experience, thereby seamlessly integrating classroom learning with practical enterprise experience.

Conclusion and Outlook

1. Research Findings and Goal Achievement

This article explores in depth the pathways for reforming management education curricula through AI empowerment and successfully achieves its intended objectives. The study shows that by integrating AIGC technologies, a synergistic framework comprising a "knowledge graph – course matrix – evaluation model" has been established. This article explores in depth the pathways for reforming management education curricula through AI empowerment and successfully achieves its intended objectives. The study shows that by integrating AIGC technologies, a synergistic framework comprising a "knowledge graph – course matrix – evaluation model" has been established.

2. Theoretical and Practical Significance

The theoretical significance of this study lies in enriching the theoretical framework of management education in the digital and intelligent era and deepening our understanding of the "teacher-student-machine" immersive interactive teaching model. In practical terms, this reform approach has significantly enhanced both the efficiency and quality of teaching. By providing personalized learning paths and intelligent assessment tools, students' intrinsic motivation for learning and their higher-order thinking skills have been effectively stimulated, truly enabling a shift from "acquiring knowledge" to "building strong competencies." This study offers empirical support for the digital transformation of business courses within the context of the new liberal arts paradigm.

3. Development Forecast

Looking ahead, as AI technology continues to evolve, the reform of management education will move toward a deeper level of "human-machine collaboration." In the future, management classrooms will no longer simply focus on the transmission of knowledge; instead, they will emphasize decision-making simulations and intellectual exchanges based on real-time data. Cases generated by AIGC will more closely reflect actual business environments, and evaluation models will more accurately profile students' competencies, further propelling higher education toward greater intelligence.

4. Target Audience

The target audience for this article primarily includes faculty members teaching management courses in business schools at universities, educational technology researchers, academic administrators, and policymakers who are interested in the digital transformation of education. We hope that the research findings presented in this article will provide these readers with valuable references and insights to advance curriculum reform and enhance the quality of talent development.

Библиографический список / References

1. Heng L. Exploring Paths for AI-Driven Reform of Ideological and Political Education in Business Disciplines at Universities. *East China Science and Technology.* 2025; № 03: 70–72.
2. Yu Zh. A Study on Teaching Issues and Countermeasures for the Course of Public Security Management under the Background of New Liberal Arts. *Educational Theory and Practice.* 2024; № 44 (21): 52–56.
3. Zhou H., Huang Z. Deepening Comprehensive Educational Reform – Key Measures for Implementing the Outline Plan for Building a Country Strong in Education (2024–2035). *Modern Educational Management.* 2025; № 10: 1–10.
4. Kasubi W.J., Kisumbe A.L., Nyabakora I.W. Mapping the Knowledge Base for the Impact of Artificial Intelligence on Human Resources Management: A Bibliometric Study. *SAGE Open.* 2025; № 15 (3).
5. Arifani Y., Suryanti S., Harun R.SN.R et al. Editorial: Redefining learning in the digital age: pedagogical strategies and outcomes. *Frontiers in Education.* 2026, № 11: 1811393–1811393.
6. Yuqing Y. The Impact of Artificial Intelligence on Business Decision-Making and Strategic Management. *Journal of International Natural Science Studies.* 2025; № 2 (4): 110–113.
7. Yu L., Jiang Q. An Exploration of AI-Driven Collaborative Talent Development in Higher Education from the Perspective of New Quality Productivity. *Jiangsu Higher Education.* 2026; № 02: 58–63.
8. Wang J. A Project-Based Teaching Model for the Course Fundamentals and Applications of Artificial Intelligence in Higher Vocational Education under the Perspective of Industry – Education Integration. *Applied Science and Innovative Research.* 2026; № 10 (1).
9. Mao J., Huang H. Construction and Practical Exploration of Digital and Three-Dimensional Classroom Teaching for the "Management" Course Based on the OBE Concept. *Science and Technology Trends.* 2025; № 18: 120–122.
10. Zhen H. A Discussion on the Teaching Reform of "Management" Courses in Higher Education Based on the OBE Concept – Taking the Cultivation of Students' Autonomous Learning Ability as an Example. *Knowledge Library.* 2026; № 42 (02): 89–91.
11. Kotikalapudi B.K., Gayatri N.S. Artificial intelligence in education: An educational perspective on personalization, equity, and ethics. *Discover Education.* 2026; № 5 (1): 187–187.
12. Feng Z. Teaching Design and Practice of Artificial Intelligence Fundamentals Based on the BOPPPS Model and Project-Based Learning. *Global Vision Research.* 2026; № 3 (1).
13. Gu J. AI–Rainclassroom collaborative empowerment for the "Two-Way Approach" teaching practice in ideological and political theory courses at applied graduate universities. *Journal of Education and Educational Policy Studies.* 2025; № 3 (3): 122–128.
14. Wang Yakun, Mi H. The Three Dimensions of Innovative Reform in Practical Teaching of Ideological and Political Courses in Colleges and Universities Driven by Generative Artificial Intelligence. *Party Building and Ideological Education in Schools.* 2025; № 21: 61–64.
15. Teaching Guidance Committee of Higher Education Institutions, Ministry of Education. Report on China's University Teaching Reform and Development (2024). *Beijing: Higher Education Press.* 2024.
16. Zhou K., Shen Sh., Jin Y. A Study on a Diversified Assessment and Evaluation Model for Mathematical Modeling Courses. *Journal of Zhejiang University of Technology.* 2020; № 48 (02): 202–206.

Статья поступила в редакцию 25.04.26

УДК 378.016:37.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-16-19

Gromoglasova T.I., *Cand. of Sciences (Philology), Vice-Rector for Academic Affairs, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: t.i.gromoglasova@nsuem.ru*

A NETWORK EDUCATIONAL PROGRAM: ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS. The article examines the advantages of implementing an educational program through network collaboration between universities, which creates a synergistic effect by combining the unique core competencies, distinctive approaches to instruction organization, research and methodological approaches, and resources of each participating institution. This allows for the creation of an educational product unavailable to any single university and enhances graduates' competitiveness by providing integrated knowledge and access to two academic communities. Moreover, this model optimizes resource utilization, as each university is responsible for the part of the program in which it is a recognized leader. The article describes the experience of network collaboration between the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO) and the Novosibirsk State University of Economics and Management (NSUEM) in implementing the program "Legal Support for International Business in Asian Markets" with two majors: "Jurisprudence" by NSUEM and "Trade" by MGIMO, focused on training specialists for the career in the markets of Northeast Asia, primarily in China. The author highlights a number of advantages of foreign language instruction in the program as well as some challenges for foreign language teaching, including heterogeneous entry level of language proficiency, high intensity of instruction, increased cognitive load on students, organizational and methodological challenges. Based on personal experience and a study of best practices, the author proposes solutions to address the challenges of organizing foreign language instruction in a network educational program: establishing uniform requirements for program acquisition, implementing a multi-level system of language support for students, and investing in university academic staff.

Key words: **online educational program, network interaction, foreign language teaching**

Т.И. Громогласова*, канд. филол. наук, доц., проректор по учебной работе Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: t.i.gromoglasova@nsuem.ru*

СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются преимущества реализации образовательной программы через сетевое взаимодействие университетов, которое создает эффект синергии, объединяя уникальные профильные компетенции, авторские подходы в организации обучения, научно-методические школы и ресурсы каждого участника. Это позволяет сформировать образовательный продукт, недоступный каждому вузу в отдельности, и повышает конкурентоспособность выпускников за счет получения интегральных знаний и доступа к двум академическим сообществам. Кроме того, такая модель оптимизирует использование ресурсов, поскольку каждый вуз отвечает за ту часть программы, в которой является признанным лидером. В статье представлен опыт сетевого взаимодействия Московского государственного института международных отношений и Новосибирского государственного университета экономики и управления при реализации программы «Правовое сопровождение международного бизнеса на азиатских рынках» по двум направлениям подготовки: «Юриспруденция» – со стороны НГУЭУ, и «Торговое дело» – со стороны МГИМО, ориентированной на подготовку специалистов для работы на рынках Северо-Восточной Азии, прежде всего, Китая. Автор выделяет ряд преимуществ иноязычного обучения на программе и некоторые вызовы организации обучения студентов иностранному языку, среди которых неоднородный входной уровень языковой подготовки, высокая интенсивность обучения, повышенная когнитивная нагрузка на обучающихся, а также сложности организационного и методического характера. Автором на основе собственного опыта и изучения лучших практик своих коллег предложены пути решения проблем организации обучения иностранному языку при сетевой форме реализации образовательной программы: выработка единых требований к освоению студентами учебного материала; многоуровневая система языковой поддержки студентов, инвестиции в преподавателей вуза.

Ключевые слова: **сетевая образовательная программа, сетевое взаимодействие, обучение иностранному языку**

Активный рост числа сетевых программ в Российской Федерации выявил существенный дефицит научно-методических разработок, особенно в части преподавания дисциплин, требующих интенсивной коммуникативной практики, к которым в полной мере относится иностранный язык. Иностранный язык является не просто учебной дисциплиной, а ключевым метапрофессиональным навыком, напрямую влияющим на успешность выпускника в международной деятельности. Сетевая форма, потенциально способная предоставить доступ к лучшим языковым ресурсам и аутентичной среде, требует изучения с точки зрения обеспечения гарантированного качества этого навыка. В то время как общие правовые и организационные аспекты сетевого взаимодействия вузов освещаются в научной литературе, организационно-педагогические, дидактические и методические особенности преподавания конкретных дисциплин, в частности иностранного языка, в таком формате остаются фрагментарно изученными. Данное исследование призвано заполнить эту научную лакуну и напрямую отвечает на вызовы национальных проектов в области образования, предполагающих развитие сетевых форм взаимодействия для интеграции ресурсов ведущих университетов и повышения конкурентоспособности российского высшего образования на глобальном рынке.

Актуальность исследования обусловлена следующими противоречиями:

– между достаточной изученностью в педагогической науке общих основ сетевого взаимодействия и сетевого обучения и недостаточной разработанностью организационно-педагогических аспектов обучения студентов иностранному языку в рамках сетевой образовательной программы, реализуемой в условиях сетевого взаимодействия высших учебных заведений;

– **между** объективным потенциалом сетевой формы реализации образовательной программы и недостаточно изученным преимуществом иноязычного обучения в условиях реализации сетевой образовательной программы.

Целью данной работы является анализ потенциала и организационно-педагогических ограничений сетевой формы реализации образовательной программы применительно к преподаванию дисциплины «Иностранный язык», а также разработка механизмов, направленных на оптимизацию образовательного процесса и достижение гарантированных результатов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Основные задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы и существующих практик определить ключевые особенности преподавания иностранного языка, которые усиливаются или, напротив, нивелируются при сетевом формате реализации образовательной программы.

2. Выявить и систематизировать организационно-педагогические преимущества и особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

3. Предложить для преподавателей и руководителей сетевых программ практические рекомендации по оптимизации процесса преподавания иностранного языка и объективной оценке образовательных результатов.

Научная новизна данной статьи:

– впервые преимущества и особенности сетевой формы рассматриваются не на макроуровне всей образовательной программы, а прицельно на одной ключевой дисциплине – «Иностранный язык», чья коммуникативная и деятельностная природа создает особые условия для реализации образовательных программ в сетевом формате;

– выделены преимущества иноязычного обучения и некоторые особенности организации обучения студентов иностранному языку на сетевой образовательной программе.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

– расширены представления и значимость преимуществ иноязычного обучения студентов в условиях реализации сетевой образовательной программы;

– выявлены принципы организации обучения иностранным языкам при реализации сетевой образовательной программы: профессионально ориентированной языковой подготовки, преемственности и непрерывности образовательной траектории, интеграции академического и практико-ориентированного подходов (принцип синергии методических систем), систематичности и ритмичности контроля (регулярного мониторинга), интеграции разных видов ресурсов, открытости.

Практическая значимость заключается в разработке механизмов снятия организационно-педагогических ограничений при обучении иностранному языку на сетевой образовательной программе: выработка единых требований к усвоению

студентами учебного материала; многоуровневая система языковой поддержки студентов, инвестиции в преподавателей вуза.

Современное образовательное пространство, характеризующееся глобализацией, цифровизацией и ориентацией на индивидуальные траектории, закономерно порождает и требует сетевого взаимодействия университетов как основного механизма для преодоления институциональных и географических границ, обеспечивая тем самым доступ к распределенным знаниям и создавая гибкую, адаптивную экосистему непрерывного обучения. В эпоху стремительных перемен и турбулентности современного мироустройства сетевое взаимодействие университетов становится ключевым «фактором для повышения качества обучения, обмена лучшими практиками и ресурсами» [1], «элементом современного образования, способным отвечать на стратегические вызовы» [2], стратегическим инструментом, позволяющим создавать уникальные образовательные продукты, недостижимые для одного вуза, за счет синергии академических экспертиз, технологических ресурсов, брендов университетов-партнеров. Сетевое взаимодействие перестало быть инновацией и стало императивом развития в современной высшей школе. Оно позволяет университетам быть адекватными быстро меняющемуся миру, где ключевыми драйверами являются запрос на качественное образование, цифровая трансформация и глобальная конкуренция на рынке знаний. Сетевое взаимодействие университетов утверждается в качестве одного из доминирующих векторов трансформации современного образовательного ландшафта.

В терминологическом поле понятие «сетевое взаимодействие» имеет различное толкование. «Сетевое взаимодействие образовательных организаций – это такое взаимодействие, в котором происходит диалог (полилог) уникальностей этих организаций, выявление исключительности каждого участника взаимодействия. Именно данный параметр должен быть ключевым при идентификации того или иного взаимодействия именно как сетевого. Если образовательная организация становится субъектом сетевого взаимодействия, это означает, что она занимает такую позицию, в которой ее принципиально заменить невозможно» [3, с. 121]. Сетевое взаимодействие – это «эффективная инновационная технология, которая за счет горизонтальных и вертикальных связей обеспечивает доступность и вариативность качественного образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов, использование современной материально-технической базы» [4, с. 37], «система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [5].

Организационной формой сетевого взаимодействия может выступать и образовательная программа. **Совместная образовательная программа** представляет собой широкое понятие, охватывающее программы, которые могут (но необязательно) реализовываться в сетевой форме. **Сетевая форма реализации образовательных программ** – это нормативно закрепленный «способ организации и осуществления образовательной деятельности, для которого характерна совместная реализация образовательных программ и (или) отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов двумя и более участниками, вкладывающими для этого свои ресурсы на основании договора» [6, с. 170–171]. Требования к сетевой форме реализации образовательных программ изложены в ст. 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также в приказе Минобрнауки России № 882, Минпросвещения России № 391 от 05.08.2020 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ».

Сетевая образовательная программа – это конкретный содержательно-методический продукт, реализуемый посредством сетевой формы, «совокупность нормативной и учебно-методической документации, отражающая персонифицированность, модульность, практикоориентированность структурирования содержания и организации учебного процесса на основе привлечения ресурсов разных образовательных организаций, обновленного характера взаимодействия равноправных и независимых партнеров образовательных отношений, использования образовательных стратегий и технологий, ориентированных на студента «в сети» [2, с. 11].

С 2024 года ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ) и ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (МГИМО) совместно реализуют образовательную программу бакалавриата «Правовое сопровождение международного бизнеса на азиатских рынках» по направлениям подготовки 40.03.01 Юриспруденция и 38.03.06 Торговое дело с использованием сетевой формы. В рамках данной программы иностранный язык является не просто учебной дисциплиной, а **ключевой профессиональной компетенцией и основой подготовки** будущих специалистов. Изучению иностранных языков отводится значительный объем часов, чтобы обеспечить готовность выпускника программы к профессиональной деятельности на китайском и английском языках.

Сетевая образовательная программа предусматривает поэтапную модель иноязычного обучения:

– начальный этап (1 курс) **– базовая языковая подготовка** (общий китайский и общий английский язык);

– этап ранней специализации (2 курс) – освоение делового китайского и делового английского языков;

– этап языковой профессионализации (3–4 курс) – изучение профессиональной терминологии в сфере торгового дела и юриспруденции.

Помимо дисциплин учебного плана («Иностранных язык», «Второй иностранный язык»), в основную образовательную программу интегрированы две программы дополнительного образования «Деловой китайский язык» и «Деловой английский язык». Это позволяет увеличить объем часов на языковую подготовку и обеспечить получение студентами двух дополнительных квалификаций.

Организационной особенностью преподавания иностранных языков является реализация **сетевой формы обучения** по принципу реальной академической мобильности. Программа построена как чередование учебных модулей в базовом вузе (НГУЭУ) и в университете-партнере (МГИМО). Программа предполагает обучение студентов в 1–2, 4–5 и 7–8 семестрах в НГУЭУ с выездом для освоения дисциплин в МГИМО в 3 и 6 семестрах. При этом академическая мобильность реализуется также за счет преподавания краткосрочных модулей в базовом вузе преподавателями университета-партнера. Государственная итоговая аттестация проходит на площадке НГУЭУ при комбинированном составе ГЭК.

Основную методологическую и организационную сложность представляет обеспечение содержательной и методической **преемственности** в условиях сетевой формы обучения с элементами академической мобильности. Ключевой задачей является синхронизация учебных программ, содержания и технологий преподавания между базовым вузом (НГУЭУ) и университетом-партнером (МГИМО). Это необходимо для создания **единой образовательной траектории**, при которой переходы студентов между образовательными площадками не создают разрывов в освоении дисциплины. Таким образом, языковая подготовка выстраивается как непрерывный процесс, где каждый последующий модуль логически и содержательно продолжает предыдущий, независимо от места его реализации, что минимизирует адаптационные потери и обеспечивает поступательное развитие компетенций.

В ходе интеграции образовательных процессов рабочая группа столкнулась с необходимостью **унифицировать контрольно-оценочные мероприятия** ввиду того, что в организациях-партнерах существовали различия в подходах к формированию фондов оценочных средств и контрольно-измерительных материалов. Для решения данной задачи была проведена **синхронизация системы оценки** посредством адаптации и внедрения модели, применяемой в университете-партнере (МГИМО). Данная модель предполагает проведение трех контрольных точек по каждой дисциплине в течение семестра. Такой подход, обеспечивающий регулярный мониторинг успеваемости с периодичностью раз в пять недель, позволяет объективно фиксировать академическую динамику и прогресс студентов в освоении иностранного языка.

Важным преимуществом сетевой образовательной программы выступает синергия двух взаимодополняющих педагогических подходов, применяемых вузами-партнерами. Со стороны МГИМО реализуется **системный академический подход**, акцентирующий глубокое усвоение специальной терминологии через интенсивную тренировочную практику (drilling) и объемный блок упражнений на перевод, что формирует прочную теоретическую и лингвистическую базу. В то же время НГУЭУ обеспечивает **практико-ориентированный компонент**, где обучение строится на решении прикладных профессиональных кейсов, моделировании реальных ситуаций и выполнении проектных заданий. Подобное сочетание методов создает целостную образовательную среду, в которой фундаментальная языковая подготовка непосредственно интегрируется с развитием практических профессиональных навыков, усиливая общую эффективность подготовки.

Реализуемая сетевая образовательная программа МГИМО и НГУЭУ представляет собой инновационную и комплексную модель подготовки высококвалифицированных специалистов, в которой иностранный язык выступает **интегральным стержнем профессиональной компетенции**, а организация обучения иностранному языку имеет ряд особенностей: языковая подготовка реализуется по многоступенчатой системе, обучение организовано как чередование учебных модулей в вузах-партнерах, образовательный процесс сочетает академический подход с практико-ориентированным, **единая система контроля и преемственность.**

Обучение иностранному языку в таком формате строится на основе принципов, которые представлены в табл. 1.

Организация иноязычного обучения в рамках сетевой образовательной программы, реализуемой МГИМО и НГУЭУ, безусловно, обладает рядом преимуществ:

– *формирование аутентичной профессиональной языковой компетенции.* Студенты изучают терминологию по юриспруденции и торговому делу в реальном профессиональном контексте. Они учатся читать контракты, анализировать дела арбитража, готовить коммерческие предложения и вести переговоры на иностранных языках (китайском и английском);

– *прямой доступ к первоисточникам и актуальной информации.* Значительная часть релевантной информации (законодательство Китая, международные торговые правила Инкотермс, прецеденты арбитражных решений, аналитика рынков) изначально существует на английском и китайском языках.

Таблица 1

Принципы организации обучения иностранным языкам при реализации сетевой образовательной программы

Принцип	Характеристика
Принцип профессионально-ориентированной языковой подготовки	Иностранный язык рассматривается не как общеобразовательная дисциплина, а как ключевая профессиональная компетенция и рабочий инструмент будущего специалиста
Принцип преемственности и непрерывности образовательной траектории	Обучение иностранному языку организовано как поэтапный, последовательный процесс, где каждый модуль логически продолжает предыдущий, что исключает разрывы в освоении дисциплин и обеспечивает целостность подготовки вне зависимости от места обучения
Принцип интеграции академического и практико-ориентированного подходов (принцип синергии методических систем)	Программа объединяет два взаимодополняющих педагогических подхода: фундаментальную языковую подготовку с глубоким усвоением терминологии и тренировочной практикой и решение прикладных профессиональных кейсов, моделирование реальных ситуаций, проектную деятельность
Принцип систематичности и ритмичности контроля (регулярного мониторинга)	Обеспечивает объективное, регулярное отслеживание академической динамики студентов, позволяет своевременно фиксировать прогресс и корректировать образовательный процесс
Принцип интеграции разных видов ресурсов	Образовательные, кадровые и интеллектуальные, инфраструктурные и средовые ресурсы двух вузов объединяются и синхронизируются для создания единой образовательной траектории
Принцип открытости	Принцип открытости реализуется на институциональном (**открытость партнерскому взаимодействию**), пространственном **(академическая мобильность как форма пространственной открытости)**, методическом **(педагогическая открытость)** и содержательном (язык перестает быть закрытой академической дисциплиной и становится «открытым» инструментом, интегрированным в реальные профессиональные контексты) уровнях

Иноязычное обучение позволяет работать с ними напрямую, без потерь и искажений перевода;

– *максимальное приближение к реальным условиям работы.* Будущий специалист по сопровождению бизнеса в Азии будет работать именно в иноязычной среде. Практико-ориентированное обучение моделирует будущую профессиональную среду, снижая стресс и повышая адаптивность выпускника;

– *организация реальной, а не виртуальной мобильности* студентов способствует расширению сферы социализации в контексте выхода за рамки отдельной образовательной организации;

– *повышение международной привлекательности программы.* Программа позволяет привлекать иностранных преподавателей, экспертов и студентов, превращая программу в международную площадку. Программа становится конкурентоспособной на глобальном рынке образования;

– *усиление синергии между партнерами.* МГИМО, с его традиционно сильной языковой подготовкой, может выступать методологическим центром, передавая опыт НГУЭУ. Это углубляет интеграцию не только на уровне содержания, но и на методическом уровне.

Эффективное функционирование сетевой образовательной программы предполагает предварительный анализ и последующий учет всего комплекса рисков, характерных для данной формы сотрудничества. При проектировании иноязычного обучения в структуре такой программы управление рисками приобретает статус первостепенной задачи и предполагает два этапа: выявление проблем и рисков иноязычного обучения и создание механизмов, направленных на минимизацию деструктивного воздействия внешних и внутренних факторов, обеспечивая тем самым стабильность реализации сетевой образовательной программы.

К проблемам и рискам иноязычного обучения в рамках реализации сетевой образовательной программы можно отнести:

1. Неоднородный входной уровень языковой подготовки. Данный вызов является критическим при реализации сетевой образовательной программы, поскольку он напрямую угрожает достижению заявленных предметных результатов обучения. Для его решения создана многоуровневая система языковой поддержки, включающая выравнивающий базовый курс и «поддерживающие каркасы» – параллельные программы дополнительной подготовки, консультации с тьюторами, адаптированные материалы.

2. Повышенная когнитивная нагрузка и эмоциональное выгорание. Студенты должны одновременно усваивать сложный профессиональный контент в двух разных сферах (юриспруденция и торговое дело) и изучать два иностранных языка (китайский и английский). Преодоление обозначенных трудностей требует от студентов значительно более высоких умственных усилий по сравнению с традиционным обучением. Это повышает вероятность возникновения психоэмоционального стресса и может привести к снижению учебной мотивации. Чтобы нивелировать данный риск, регулярно проводится сбор обратной связи, что позволяет своевременно корректировать темп подачи материала и выявлять зоны наибольшего когнитивного напряжения. Кроме того, положительный эффект достигается с помощью чередования видов деятельности и визуализации контента: высококонцентрированные виды работ чередуются с интерактивными форматами, не требующими интенсивного языкового продуцирования, например, использование инфографики, ментальных карт и видеоматериалов с субтитрами позволяет разгрузить слуховой канал восприятия и задействовать зрительную память, облегчая усвоение сложных понятий на неродном языке.

3. Организационно-педагогические сложности. Различия в календарных учебных графиках, системах оценивания и требованиях к промежуточной аттестации в вузах-партнерах могут приводить к десинхронизации образовательного процесса. Преодоление организационно-педагогических сложностей достигается путем конструктивного диалога, направленного на разработку и имплементацию двусторонних регламентов, обеспечивающих единые требования к усвоению студентами учебного материала, на выработку компромиссных подходов к системам оценивания, что создает условия для бесшовной академической мобильности и сопоставимости результатов промежуточной аттестации, на обеспечение синхронизации образовательных траекторий студентов на всех этапах обучения. Координация между вузами способствует созданию и принятию единых стандартов языковой подготовки студентов на двух разных площадках.

4. Риск кадровой и компетентностной неготовности. Вызовом при реализации сетевой образовательной программы может стать недостаточный уровень владения преподавателями технологиями сетевого взаимодействия и методиками преподавания иностранного языка в новых условиях, а также неготовность административного персонала к сопровождению сетевой программы. Для снижения данного риска необходимы инвестиции в преподавателей вуза, организация системного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и административного персонала, ориентированного на освоение технологий сетевого взаимодействия. Эффективным решением выступает разработка и внедрение программы стажировок для преподавателей в вузе-партнере с целью изучения методических практик. Ключевым условием является также формирование специализированной службы академической поддержки и тьюторского сопровождения, обеспечивающей оперативное решение организационных и методических вопросов при реализации совместной образовательной программы.

Несмотря на представленные выше вызовы, связанные с организацией иноязычного обучения в рамках сетевой образовательной программы, данный формат взаимодействия открывает уникальные возможности для формирования профессиональной межкультурной компетенции и подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно функционировать в поликультурной профессиональной среде. Системное решение выявленных проблем позволяет трансформировать потенциальные риски в точки роста качества образования, где ключевыми детерминантами процесса являются ориентация на потребности рынка труда, интернационализация образовательной среды и развитие у студентов навыков непрерывного самообразования и критического мышления. При грамотной организации образовательного процесса и учете гетерогенности студенческого контингента сетевая образовательная программа становится катализатором не только академической мобильности, но и когнитивного развития обучающихся, преодолевающих «двойной вызов» языкового и профессионального становления, обеспечивая готовность к успешной межъязыковой профессиональной деятельности.

Исследование преимуществ и ограничений иноязычного обучения в процессе реализации сетевой образовательной программы открывает широкое поле для междисциплинарных исследований, особенно в условиях цифровой трансформации образования и переосмысления роли преподавателя.

Статья адресована преподавателям и административному персоналу, ориентированному на реализацию сетевых образовательных программ.

Библиографический список

1. Захарова В.А., Белозерова А.С. Модели сетевого взаимодействия в образовании: варианты типологии и классификации в научной литературе. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2025; № 2: 48–57.
2. Еремина А.П. *Сетевая образовательная программа как средство профессиональной подготовки будущего менеджера*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2018.

3. Давыдова Н.Н., Кубрушко П.Ф., Федоров В.А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций и производственных предприятий в подготовке кадров: теоретико-методологический аспект. *Международный журнал аграрной науки и образования*. 2025; № 1 (5): 119–124.
4. Старостина С.Е. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: линии взаимодействия и ключевые риски. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2024; Т. 19, № 4: 35–44.
5. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. *Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике*. Available at: http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39
6. Чеха В.В. Сетевая форма реализации образовательных программ: основные понятия. *Актуальные проблемы российского права*. 2025; Т. 20, № 5: 168–177.

References

1. Zaharova V.A., Belozerova A.S. Modeli setevogo vzaimodejstviya v obrazovanii: varianty tipologii i klassifikacii v nauchnoj literature. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2025; № 2: 48-57.
2. Eremina A.P. *Setevaya obrazovatel'naya programma kak sredstvo professional'noj podgotovki buduschego menedzhera*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Orenburg, 2018.
3. Davydova N.N., Kubrushko P.F., Fedorov V.A. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij i proizvodstvennyh predpriyatij v podgotovke kadrov: teoretiko-metodologicheskij aspekt. *Mezhdunarodnyj zhurnal agrarnoj nauki i obrazovaniya*. 2025; № 1 (5): 119-124.
4. Starostina S.E. Setevoe vzaimodejstvie obrazovatel'nyh organizacij: linii vzaimodejstviya i klyuchevye riski. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 19, № 4: 35-44.
5. Glubokova E.N., Kondrakova I.`E. *Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovaniya kak razvivayuschijsya process v teorii i praktike*. Available at: http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39
6. Cheha V.V. Setevaya forma realizacii obrazovatel'nyh programm: osnovnye ponyatiya. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2025; T. 20, № 5: 168-177.

Статья поступила в редакцию 04.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-19-23

Krezhevskikh O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tyumen, Russia), E-mail: Krezhevskikh@utmn.ru*

DESIGNING A CONCEPT FOR PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING BASED ON TRANSDISCIPLINARITY. The article presents the author's concept of preschool teacher training based on transdisciplinarity. At the same time, "the training of preschool education teachers based on transdisciplinarity" is, within the framework of the research, a conceptual idea regarding the unified process of teaching and upbringing at the university, arising from the epistemological status of transdisciplinarity. Based on the generally accepted method of meaningful presentation of the pedagogical concept, the author identifies and describes its following key points: general provisions, conceptual and categorical apparatus, theoretical and methodological foundations, the core of the concept, its content and semantic content, pedagogical conditions for the effective functioning and development of the phenomenon under study, verification of the concept. Conclusions are drawn regarding the importance for the development of this concept of appealing to the traditions of pedagogical science and its logic, taking into account the specifics of the training of preschool education teachers, the need for its development based on the requirements of scientific novelty, theoretical and practical significance for mass use.

Key words: **design, pedagogical concept, concept of preschool teacher training, transdisciplinarity, patterns and principles of preschool teacher training**

О.В. Крежевских*, канд. пед. наук, доц., Тюменский государственный университет, г. Тюмень, E-mail: O.V.Krezhevskikh@utmn.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

В статье представлена авторская концепция подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности. При этом подготовка педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности является в рамках нашего исследования концептуальной идеей в отношении единого процесса обучения и воспитания в вузе, вытекающей из эпистемологического статуса трансдисциплинарности. Опираясь на общепринятый способ содержательного представления педагогической концепции, автор выделяет и описывает ее узловые пункты, включающие понятийное, категориальное обоснование, выделение общих положений и методологических оснований, представление ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, а также педагогических условий эффективного функционирования и развития подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности. Сделаны выводы относительно значимости для разработки данной концепции апеллирования к традициям педагогической науки и ее логике, учета специфики подготовки педагогов дошкольного образования, необходимости ее разработки на основе требований научной новизны, теоретической и практической значимости для массового использования.

Ключевые слова: **проектирование, педагогическая концепция, концепция подготовки педагогов дошкольного образования, трансдисциплинарность, закономерности и принципы подготовки педагогов дошкольного образования**

В современных условиях быстрого темпа технологического развития возрастает конкуренция во всех сферах деятельности. В этой ситуации востребованными становятся продукты, сочетающие в себе результаты различных прикладных исследований и технологий по принципу оптимальности на основе взаимодействия специалистов разных сфер знания. Основные сложности в этом случае возникают в связи с тем, что специалисты из разных областей обладают различными картинами мира и несхожей оценкой явлений. В связи с этим явно проявляется необходимость обучения разнопрофильных команд этике общения, социально-психологическим эффектам командной работы и способам их нивелирования (эффекты Рингельмана, группомыслия, явление «принципиального непонимания» или, наоборот, согласия, при котором пропадает необходимость обсуждения как такового и др.), интерпрофессиональной компетентности (как понимается не только собственная роль, но и роли других работников, в том числе на основе собственной профессиональной идентичности), а также умению быть как лидером команды, так и ее членом, нахождению многосторонних решений при взаимодействии и др.

Приведенная тенденция характерна и для образовательных продуктов и технологий, методологической основой которых является трансдисциплинарность, позволяющая решать сложные проблемы дошкольного детства, такие как образовательная инклюзия, обучение одаренных детей и дошкольников, имеющих поведенческие сложности, разработка обучающих продуктов в сотрудничестве с другими специалистами и др. Будущие педагоги сегодня должны уметь развивать социально устойчивые педагогические технологии, взаимодействуя с представителями как смежных, так и совсем далеких друг от друга профессий, учитывая мнение родителей и иных социальных акторов.

Тенденции динамической взаимосвязи научных дисциплин обусловили соответствующую организационно-содержательную проекцию на высшее образование, что выражается в появлении образовательных курсов и модулей, сформированных на стыке научных направлений. Так, в педагогическом образовании, появились следующие образовательные курсы: «Цифровизация образования», «Нейрообразовательные технологии», «Компьютерная аналитика обучения», «Искусственный интеллект в образовании» и др. Активное развитие междисциплинарности и трансдисциплинарности в последнее десятилетие требует системного научного осмысления, включающего факторы интеграции, технологические, психолого-педагогические и социокультурные аспекты. Это позволит не только описать наблюдаемые изменения, но и прогнозировать, выстраивать дальнейшие траектории развития педагогического образования в цифровую эпоху.

Особенности трансдисциплинарности в подготовке в условиях высшего образования отражены в работах по трансдисциплинарной эволюции образования (Б. Николеску) [1; 2]. Сегодня трансдисциплинарность в профессиональной подготовке проанализирована в работах Б.С. Чои (B.C. Choi) [3], посвященной сфере медицинского образования, А. Флоги (A. Flogie), где рассматривались проблемы трансдисциплинарности и обучения математике [4], Дж. Хонра, Л. Монтерола (J. Honra, & S.L. Monterola) [5] апробирована шкала трансдисциплинарного мышления и др. Среди российских ученых трансдисциплинарность и дисциплинарность в образовании проанализирована в последних публикациях Ф. Видаль,

Е. Пономаренко [6], в исследовании Е.А. Перминова, В.А. Тестова [7] продемонстрирован потенциал математики в трансдисциплинарности образования, В.В. Вихман разработана концепция трансдисциплинарного исследования образования [8], Э.М. Ахмедова, Т.Н. Таранова обосновывают значимость применения трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистров [9]. В.В. Андреев, Р.Я. Гибадулин, Р.И. Жданов обосновывают трансдисциплинарный подход к научной и педагогической деятельности [10].

В то же время подготовка педагогов дошкольного образования традиционно базируется на линейной основе, когда будущим педагогам предоставляется мало возможности для развития профессионально-личностных характеристик, позволяющих встраиваться в командное взаимодействие со специалистами смежных и несмежных областей знания, обсуждать профессиональные решения на стыке квалификаций, одновременно адаптируя, модифицируя и верифицируя знания, находящиеся в распоряжении другого специалиста. В связи с этим трансдисциплинарность становится важнейшим методологическим инструментом, позволяющим произвести обновление подготовки педагогов дошкольного образования на целевом, содержательном, организационно-технологическом и результативном уровнях.

Исходя из этого, цель настоящей статьи состоит в описании концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности. Объектом исследования выступает сущность и структура данной концепции. Формулировка задач исследования основана на принципе декомпозиции, они состоят в следующем: 1) в обосновании логико-методологической структуры подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности; 2) определении ее структурных, узловых моментов; 3) содержательном описании каждого структурного элемента авторской концепции, включая научное обоснование закономерностей и вытекающих из них принципов подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности; 4) описании процесса разработки модели реализации концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности.

Научная новизна предлагаемого педагогического знания связана с постановкой проблемы, обоснованием концептуальной идеи для проведения исследования на основании эпистемологического статуса трансдисциплинарности, ее эвристического потенциала.

Теоретическая значимость представленного исследования состоит в научном обосновании сущности и структуры концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности; при этом общепедагогический уровень теоретической значимости связан с влиянием разработанной концепции на все области педагогики, в рамках чего обосновывается применимость методологии трансдисциплинарности для педагогических исследований; дисциплинарный – состоит во вкладе в развитие педагогики профессионального образования; частнопроблемный обосновывается влиянием на научные представления по вопросам подготовки педагогов дошкольного образования в современных социально-культурных и технологических условиях; практическая значимость исследования выражается в разработке содержательно-смыслового наполнения авторской концепции, а именно – проектировании педагогической модели, включающей описание основных компонентов образовательного процесса вуза.

Методы научного исследования в рамках проектирования концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности включают анализ теоретико-методологических предпосылок трансдисциплинарности, а также психолого-педагогической литературы для теоретического обоснования проблемы подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, моделирование как способ воплощения разработанной концепции.

Структурированное и сущностное изучение проблемы подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности приводит к необходимости выявления, научного обоснования и проектирования наиболее значимых для педагогической науки форм знания. В этом смысле наиболее полной и системной формой является научная концепция, методологической основой которой является совокупность подходов, структурированных на разных уровнях методологии (табл. 1).

При этом каждый методологический подход реализован через привлечение не только отдельных положений, но и посредством применения соответствующего метода исследования, что позволяет определить конкретные пути эмпирического и теоретического анализов и показать относительную сопряжённость между различными уровнями знания в рамках целостной логико-методологической структуры.

Основными требованиями к педагогической концепции выступают «целенаправленность, динамичность, фундаментальность, всесторонность, позволяющие описать педагогический феномен системно и существенно», поэтому в ней выделяют следующие узловые пункты: «общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро концепции, ее содержательно-смысловое наполнение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, верификацию концепции» [11, с. 18].

Одновременно с этим в качестве эвристического механизма для проектирования концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности мы определяем *концептуальную идею.* Назначение идеи состоит не только в подытоживании опыта предшествующего развития знания, но и в формировании основы для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы [12, с. 70]. Итак, «подготовка педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности» является в рамках нашего исследования концептуальной идеей в отношении единого процесса обучения и воспитания в вузе, вытекающей из эпистемологического статуса трансдисциплинарности, ориентирующей на формирование профессионально-личностных характеристик будущего педагога дошкольного образования с последующей оценкой его достижений, проявляющихся в содержании образования, представленном трансдисциплинарными знаниями, необходимыми для решения трансдисциплинарной образовательной проблемы, ценностными ориентациям в области полисубъектной профессиональной коммуникации с представителями смежных и несмежных профессий и трансдисциплинарной инновационной деятельностью в сфере образования; при этом на основе технологий профессионально-биографической рефлексии и технологий формирования полисубъектной профессиональной коммуникации, задействования неинституционализированных образовательных практик усиливается персонализация и

Таблица 1

Логико-методологическая структура подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности

Подход и его роль в исследовании	*Роль при изучении предмета исследования*	*Метод*	*Принцип*
Философский уровень методологии			
гуманистический	мировоззренческая основа исследования	гуманистической экспертизы педагогического знания	гуманизма
Общенаучный уровень методологии			
системный	теоретико-методологическая стратегия исследования	системного анализа	Системности
Конкретно-научный уровень методологии			
нелинейный	организационно-технологическая стратегия исследования	нелинейного проектирования элементов образования	адаптивности, динамичности, вариативности, рефлексивности
Частнонаучный уровень методологии			
личностный	Аксиологически центрированная тактика исследования	метод проектирования результативных характеристик подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдициплинарности	индивидуального подхода
деятельностный	технологическая тактика исследования	метод теоретической проекции положений деятельностного подхода на технологическую основу исследования	развития деятельности
Технологический или методики и техники исследования			
трансдисциплинарный	наддисциплинарная дискурсивная тактика исследования	трансдисциплинарной логики	трансдисциплинарности

Таблица 2

Закономерности и вытекающие из них принципы подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности

Группа закономерностей	*Закономерность*	*Принцип*
атрибутивные закономерности	– подготовка педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности детерминирована требованиями к профессиональной подготовке педагогов, определяемыми социальным заказом; – цель реализации подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности проявляется в развитии профессинально-личностных характеристик	– принцип учета социального заказа; – принцип развития профессионально-личностных характеристик в процессе профессиональной подготовки
закономерность обусловленности	– эффективность реализации подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности обусловлена ее содержанием, куда включены трансдисциплинарные знания, ценностно-мотивационные принципы нелинейности и персонализированности образования, ориентации в области полисубъектной профессиональной коммуникации, трансдисциплинарная деятельность и технологическое обеспечение, которые составляют традиционные, широко используемые в вузах технологии, отражающие специфику трансдисциплинарного подхода к организации подготовки, обеспечивающие усиление нелинейности и персонализированности образования; – выбор средств подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности обусловлен необходимостью решения трансдисциплинарных образовательных проблем	– принцип трансдисциплинарности содержания образования; – принцип единства формирования знаний, ценностных установок и развития деятельности; – принцип проблемности
закономерности эффективности	эффективность подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности детерминирована оценкой на основе трех групп критериев: целевого, управленческого и социального	принцип комплексной оценки процессуальных и результативных характеристик подготовки педагогов

нелинейность образования для решения контекстно-ориентированных задач в области феномена дошкольного детства.

Обратимся к общим положениям рассматриваемой концепции, в качестве которых выступают, прежде всего, ее правовая основа и источниковая база, а также соответствующая цель концепции.

Правовой основой выступают действующие нормативные правовые акты РФ в сфере образования, а также Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), в которой имеется прямое указание на различия в области терминологии «междисциплинарность» и «трансдисциплинарность», с одной стороны, а с другой – подчеркивается актуальность идеи трансдисциплинарности для системы российского образования.

Источниковой базой проектируемой концепции выступают требования к обновлению целей, содержания, организационно-технологических и результативных характеристик образовательного процесса вуза, отраженные в социальном заказе; результаты современных научных исследований в сфере подготовки педагогов, научно-теоретическое обоснование эпистемологического статуса трансдисциплинарности как методологической основы такой подготовки; теоретические концепции в области гуманистического, системного, нелинейного, личностного, деятельностного и трансдисциплинарного подходов к профессиональной подготовке.

Цель проектируемой нами концепции заключается в теоретико-методологическом обосновании подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, имеющей отношение к единому процессу обучения и воспитания в вузе и обеспечивающей развитие профессионально-личностных характеристик педагога дошкольного образования с последующей оценкой их достижения, что позволяет произвести преобразования на целевом, содержательном, организационно-методическом и результативном уровнях соответствующей подготовки для решения контекстно-ориентированных задач в области феномена дошкольного детства.

Понятийно-категориальный аппарат концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности отражает онтологическую сторону изучаемой проблемы и включает такие понятия, как «подготовка педагогов дошкольного образования», «трансдисциплинарность», «трансдисциплинарный подход», что подробно освещено в наших предыдущих публикациях [13; 14].

Теоретико-методологические основания авторской концепции составляют положения гуманистического, системного, нелинейного, личностного, деятельностного подходов, интегратором которых выступает трансдисциплинарный, задающий новые свойства профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования.

Ядро авторской концепции (ее фундаментальная основа) представлено закономерностями и принципами функционирования и развития подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, что связано с выделением и обоснованием его закономерностей как «относительно устойчивых и регулярных взаимосвязей между явлениями и объектами реальности, обнаруживающихся в процессах изменения и развития» [15, с. 38].

На основании анализа теоретических источников и реализации экспериментальной работы возможно проследить закономерности подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности. При этом целесообразно говорить о принципах подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности как признаках, которыми его наделяет система более высокого порядка. Речь идет о таких принципах, как принцип природосообразности, наглядности, системности, преемственности, доступности, единства обучения и воспитания и др. В то же время целесообразно выделить частные принципы подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, исходя из определенных его закономерностей (табл. 2).

Принцип учета социального заказа выражается в проекции основных положений нормативных документов в сфере реализации трансдисциплинарности, прежде всего в содержательно-технологическом аспекте.

Принцип развития профессионально-личностных характеристик в процессе профессиональной подготовки ориентирует на выделение таких характеристик в целостном облике личности будущего педагога дошкольного образования, которые помогают ему встраиваться в командное взаимодействие при работе над реальными сложными проблемами дошкольного образования, находить решения в области пересекающихся потребностей участников взаимодействия.

Принцип трансдисциплинарности содержания образования – формирование таких содержательных единиц, которые основаны на слиянии ранее разрозненных областей знания и проектировании курсов, предполагающих совместную проектную деятельность различных профессиональных групп.

Принцип единства формирования знаний, ценностных установок и развития деятельности реализуется через нацеленность образовательного воздействия на три результативные сферы одновременно с учетом проблемности как акцентированности обучения на решение проблем из реальной профессиональной педагогической практики.

Реализация принципа комплексной оценки процессуальных и результативных характеристик подготовки педагогов предусматривает анализ положительного прироста не только в сфере профессионально-личностных характеристик обучающихся, но и в сфере удовлетворенности субъектов образования произведенными действиями как таковыми, что помогает наиболее целостно оценить эффективность образовательного процесса.

В качестве содержательно-смыслового наполнения авторской концепции нами использован способ создания педагогической модели с целью оптимального и комплексного управления взамен проектированию педагогического знания на более локальном уровне (рис. 1).

В рамках командно-технологического модуля могут быть представлены такие курсы, как «Интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс», «Аналитика больших данных в образовании», «Кибербезопасность и этика в цифровой среде», «Интеграция искусственного интеллекта в дошкольное образование» и др. В процессе изучения данных дисциплин студенты на практике разрабатывают интегративные решения, включающие знания в области цифровых образовательных инструментов, разработки адаптивных обучающих платформ, создания интерактивных образовательных приложений, внедрения систем искусственного интеллекта в образовательный процесс, разработки виртуальных лабораторий и симуляторов, а также создания универсальных учебных материалов, разработки специальных методик для детей с особыми потребностями, внедрение технологий альтернативной коммуникации и др.

В качестве педагогических условий эффективного функционирования и развития подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности выступает соответствующий комплекс сопровождения рассматриваемой модели. Термин «сопровождение» выявляет роль данного комплекса педагогических условий, связанную с развитием взаимосвязи с компонентами данной модели, то есть с улучшением работы процессуального, содержательного и технологического ее компонентов. Так, педагогическое условие «проектирование и реализация трансдисциплинарных курсов в вузе» обогащает содержание подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности новыми знаниями, умениями и опытом творческой деятельности в связи с необходимостью освоения данных курсов; педагогическое условие –

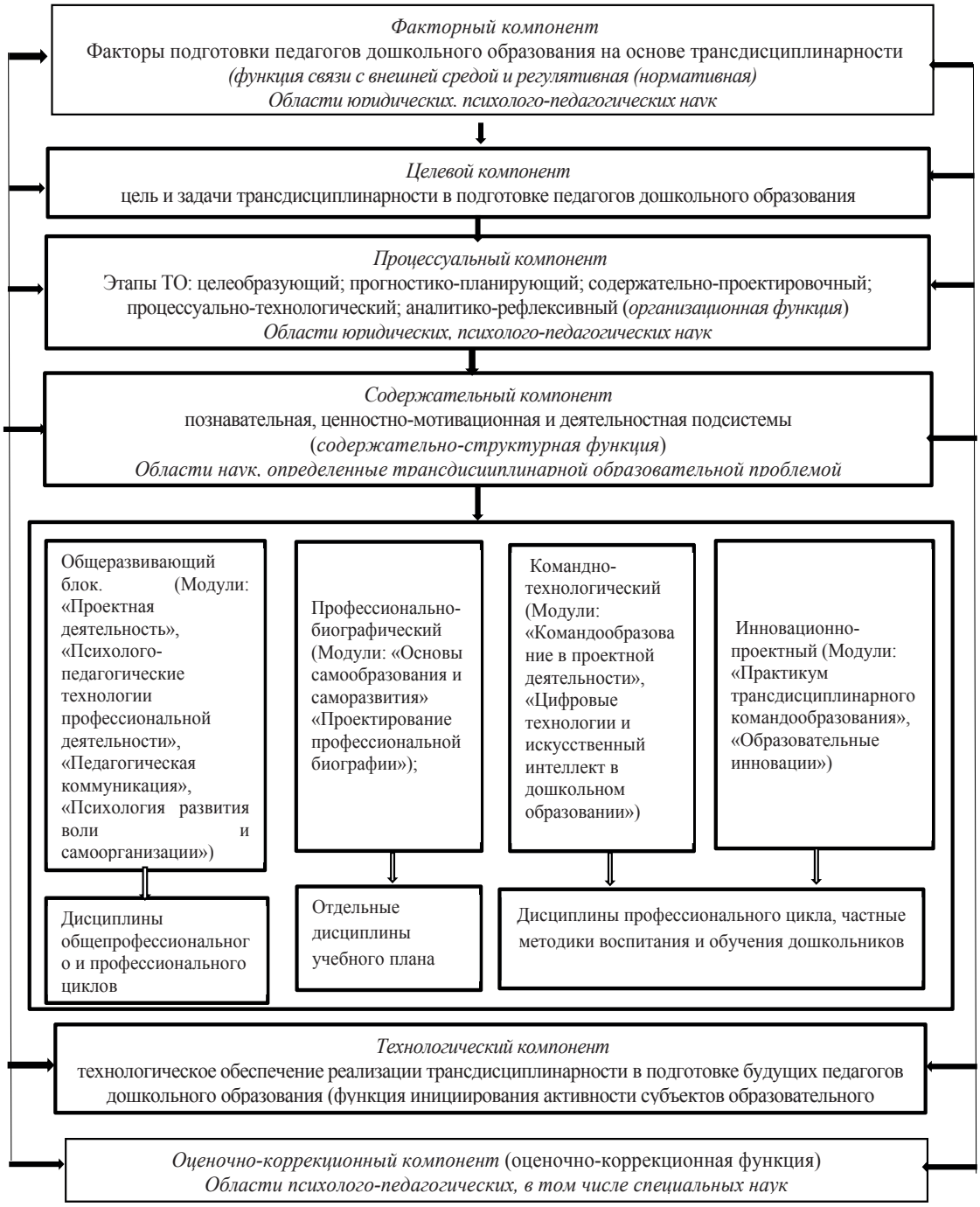


Рис. 1

«обучение будущих педагогов реализации трансдисциплинарного проекта полного жизненного цикла» улучшает работу, помимо содержательного, еще и технологического компонента рассматриваемой модели, поскольку это условие связано с применением метода особого проектирования. Такое педагогическое условие, как «построение стимулирующей инновационной образовательной среды вуза», работает на содержательный, технологический и процессуальный компоненты модели реализации концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, демонстрируя, что такая среда является целостным инструментом, увеличивающим эффективность педагогической деятельности. И последнее выделенное педагогическое условие – «формирование гибкости и многомерности профессионального мировоззрения обучающихся» – больше работает на содержательный и технологический компоненты рассматриваемой модели.

Верификация концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности как важнейшая ее составляющая производится на следующих уровнях:

– объективно заданном уровне в рамках «эвристического начала» данной концепции, а именно – концептуальной идеи и общих положений, что, собственно, не может являться предметом эмпирического обоснования;

– теоретическом уровне как трудно верифицируемом, связанным с разработкой и определением *понятийно-категориального аппарата, теоретико-методологических оснований, ядра концепции,* раскрывающих основные моменты теории и позволяющих увидеть логику движения мысли исследователя, произвести теоретическое обоснование его результатов;

– практико-ориентированном уровне, имеющем выход на эмпирический уровень исследования, позволяющий выявить подтверждающие эмпирические данные, что касается содержательно-смыслового наполнения концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности и условий ее сопровождения на основании педагогического эксперимента.

Таким образом, автор решил поставленные в исследовании задачи, что позволило разработать и представить концепцию подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности. Данная концепция является авторской и разрабатывается на основании логического обобщения педагогических традиций в сфере профессиональной подготовки, теоретических исследований, опирается на обоснование научной новизны и теоретической значимости, а ее практическая ценность связана с применением в условиях высшего обра-

зования на основе адаптированности, произведенной с помощью разработки модели реализации концепции подготовки педагогов дошкольного образования на основе трансдисциплинарности, и с возможностью получения с её помощью требуемых результатов профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

Дальнейшее изучение необходимо проводить в рамках углубления основной проблематики, а также в области практической апробации разработанной модели. Целевой аудиторией настоящей статьи выступают, прежде всего, научные и педагогические работники, реализующие подготовку педагогов дошкольного образования, а также организующие исследования в этой сфере.

Библиографический список

1. Nicolescu B., Cresskill N.J.B. In vitro and in vivo knowledge: Methodology of transdisci-plinarity. *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press, 2008: 1–21.
2. Nicolescu B. Towards Transdisciplinary Education and Learning. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. 2005; № 1 (1): 5–16.
3. Choi B.C., Pak A.W. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Eeducation and Policy: 1. Definitions, Objectives, and Evidence of Effectiveness. *Clin Invest Med*. 2006; № 6 (29): 351–364. Available at: http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica_formativa/documentos_de_estudio_referencia/multidisciplinarity_interdisicplinarity_transdisciplinarity.pdf
4. Flogie A., Abersek B. Transdisciplinary approach of science, technology, engineering and mathematics education. *Journal of Baltic Science Education*. 2015; № 5 (14): 779–790.
5. Honra J., Monterola S.L. Thinking without limits: developing and validating a transdisciplinary thinking scale for Filipino students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025; № 3 (19): 1715–1720.
6. Видаль Ф., Пономаренко Е. *Реформа высшего образования и науки во Франции: дисциплинарность и трансдисциплинарность в образовании и научных исследованиях*. Москва: Дело, 2018.
7. Тестов В.А., Перминов Е.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования. *Образование и наука*. 2021; № 2 (23): 11–34.
8. Вихман В.В. *Образование и его теоретические образы: трансдисциплинарное измерение*: монография. Новосибирск: НГТУ, 2023.
9. Ахмедова Э.М., Таранова Т.Н. *Трансдисциплинарный подход к формированию у студентов магистратуры компетенции ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума*: монография. Москва: ММА, 2020.
10. Андреев В.В., Гибадулин Р.Я., Жданов Р.И. Формирование трансдисциплинарного подхода к научной и педагогической деятельности как основная миссия Института перспективных исследований. *Преподаватель XXI век*. 2019; № 2: 9–22.
11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006.
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2007.
13. Крежевских О.В. Профессиональная коммуникация будущих педагогов в условиях трансдисциплинарного взаимодействия: уровень сформированности и особенности реализации. *Science for Education Today*. 2025; № 2 (15): 45–69.
14. Крежевских О.В. Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: обобщение опыта педагогической деятельности. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2024; № 3: 71–81.
15. Сачков Ю.В. Закономерности. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Москва: Мысль, 2010; Т. 2: 38.

References

1. Nicolescu B., Cresskill N.J.B. In vitro and in vivo knowledge: Methodology of transdisci-plinarity. *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press, 2008: 1-21.
2. Nicolescu B. Towards Transdisciplinary Education and Learning. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. 2005; № 1 (1): 5-16.
3. Choi B.C., Pak A.W. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Eeducation and Policy: 1. Definitions, Objectives, and Evidence of Effectiveness. *Clin Invest Med*. 2006; № 6 (29): 351-364. Available at: http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica_formativa/documentos_de_estudio_referencia/multidisciplinarity_interdisicplinarity_transdisciplinarity.pdf
4. Flogie A., Abersek B. Transdisciplinary approach of science, technology, engineering and mathematics education. *Journal of Baltic Science Education*. 2015; № 5 (14): 779-790.
5. Honra J., Monterola S.L. Thinking without limits: developing and validating a transdisciplinary thinking scale for Filipino students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025; № 3 (19): 1715-1720.
6. Vidal' F., Ponomarenko E. *Reforma vysshego obrazovaniya i nauki vo Francii: disciplinarnost' i transdisciplinarnost' v obrazovanii i nauchnyh issledovaniyah*. Moskva: Delo, 2018.
7. Testov V.A., Perminov E.A. Rol' matematiki v transdisciplinarnosti soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2021; № 2 (23): 11-34.
8. Vihman V.V. *Obrazovanie i ego teoreticheskie obrazy: transdisciplinarnoe izmerenie*: monografiya. Novosibirsk: NGTU, 2023.
9. Ahmedova `E.M., Taranova T.N. *Transdisciplinarnyj podhod k formirovaniyu u studentov magistratury kompetencii cennostno-smyslovoj orientacii v obrazovatel'nom prostranstve sociuma*: monografiya. Moskva: MMA, 2020.
10. Andreev V.V., Gibadulin R.Ya., Zhdanov R.I. Formirovanie transdisciplinarnogo podhoda k nauchnoj i pedagogicheskoj deyatel'nosti kak osnovnaya missiya Instituta perspektivnyh issledovanij. *Prepodavatel' XXI vek*. 2019; № 2: 9-22.
11. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2006.
12. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: SINTEG, 2007.
13. Krezhevskih O.V. Professional'naya kommunikaciya buduschih pedagogov v usloviyah transdisciplinarnogo vzaimodejstviya: uroven' sformirovannosti i osobennosti realizacii. *Science for Education Today*. 2025; № 2 (15): 45-69.
14. Krezhevskih O.V. Transdisciplinarnost' kak mehanizm obrazovatel'nyh innovacij: obobschenie opyta pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2024; № 3: 71-81.
15. Sachkov Yu.V. Zakonomernosti. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva: Mysl', 2010; T. 2: 38.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-23-27

***Los V.P.**, Doctor of Sciences (Military Studies), Professor, Chief Researcher, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: los-vladimir@yandex.ru*
***Tyshuk E.D.**, postgraduate, senior researcher, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: umo.azi@mail.ru*

PROBLEMS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION. The article presents an analysis of problems of the usage of artificial intelligence technologies in the educational practice of higher school organizations. The objective of the work is to systematize the problems of using artificial intelligence technologies in higher education and identify ways to solve such problems. The study sets and solves the tasks of summarizing the goals and variations of the use of AI by employees and students of higher education; analyzing the state of the regulatory framework that influences educational policy in the field of the use of AI in higher education. The problems of using AI technologies in higher education are summarized. Recommendations for solving the identified problems of using AI in higher education have been developed. The methodological basis of the study was the analysis of theoretical research in this field, the regulatory regulation of the use of artificial intelligence in higher education. It is established that there is a need to move from fragmentary regulation of the use of artificial intelligence technologies in higher education to the implementation of a unified state policy.

Key words: **artificial intelligence, higher education, problems, areas of development, educational policy, universities, regulatory regulation**

***В.П. Лось**, д-р военных наук, проф., гл. науч. сотр., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: los-vladimir@yandex.ru*
***Е.Д. Тышук**, соискатель, ст. науч. сотр., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: umo.azi@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена анализу проблем проникновения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику организаций высшей школы. Цель работы состоит в систематизации проблем использования технологий искусственного интеллекта в высшей школе и определения путей решения таких проблем. В исследовании поставлены и решены задачи обобщения целей и вариаций использования ИИ сотрудниками и обучающимися высшей школы; анализ состояния нормативной базы, оказывающей влияние на образовательную политику в сфере использования ИИ в высшей школе. Обобщены

проблемы использования технологий ИИ в высшей школе. Разработаны рекомендации решения выявленных проблем использования ИИ в высшей школе. Методологическую основу исследования составил анализ теоретических исследований в данной области, нормативного регулирования использования искусственного интеллекта в высшей школе. Установлена необходимость перехода от фрагментарного регулирования использования технологий искусственного интеллекта в высшей школе к проведению единой государственной политики.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, высшая школа, проблемы, направления развития, образовательная политика, вузы, нормативное регулирование**

Работа выполнена в рамках проекта РГГУ «Разработка программно-аппаратного комплекса для сертификации моделей искусственного интеллекта в интересах образовательного процесса РГГУ (на примере УГСН 10.00.00 Информационная безопасность)» (конкурс «Проектные научные коллективы РГГУ»)»

Глубокое проникновение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в систему высшего образования опосредовало появление ряда проблем, требующих своего научного осмысления. Согласно данным многочисленных исследований, распространение технологий искусственного интеллекта в высшей школе вышло на уровень, требующий, во-первых, систематизации наиболее востребованных способов его использования, во-вторых, определения научно обоснованных ориентиров для принятия регуляторных решений.

Согласно данным исследований, уже в 2023 году около 49% обучающихся высшей школы использовали генеративные технологии в разных целях [1]. По данным на 2025 год, это значение выросло до 90%, что вполне закономерно. При этом 47% студентов отмечали положительное влияние ИИ на их обучение [2]. Согласно данным зарубежных исследований, интенсивность использования ИИ может различаться в зависимости от специальности, по которой обучаются студенты (от 52% в медицинской сфере до 75% студентов инженерных специальностей). Более половины (54%) сотрудников университетов давали положительную оценку навыкам использования технологий ИИ с точки зрения карьерного развития студентов [1]. Указанные тенденции коррелируют с ситуаций в сфере использования ИИ в зарубежных университетах, о чем свидетельствуют результаты научных исследований [3–6].

Таким образом, технологии ИИ стали такой же неотъемлемой частью образовательного процесса, как и другие научно-технические достижения и инновации, предопределившие существенные изменения в структуре образовательного процесса: Интернет в целом, поисковые технологии, развитие отдельных программных продуктов и т. д. Широкое распространение технологий ИИ становится новым этапом информационно-аналитического обеспечения развития системы образования в целом и высшей школы в частности. Обобщение и характеристика данных проблем создадут условия для совершенствования образовательной политики, определения путей изменения ее регулирования, установления новых частных векторов развития – это определяет актуальность темы исследования.

Цель настоящего исследования заключается в систематизации проблем и разработке научно обоснованных рекомендаций формирования образовательной политики в области использования искусственного интеллекта в высшей школе. Объектом исследования являются проблемы, тенденции и закономерности, связанные с использованием технологий ИИ в высшей школе.

Достижение данной цели потребовало решения следующих задач:

1. Обобщение целей и вариаций использования ИИ сотрудниками и обучающимися высшей школы.
2. Анализ состояния нормативной базы, оказывающей влияние на образовательную политику в сфере использования ИИ в высшей школе.
3. Обобщение проблем использования технологий ИИ в высшей школе.
4. Разработка рекомендаций решения выявленных проблем использования ИИ в высшей школе.

Научная новизна исследования заключается в разработке классификации типичных вариаций использования ИИ основными субъектами системы высшего образования; формировании комплекса предложений повышения эффективности регулирования использования ИИ в высшей школе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные в нем результаты дополняют теорию образовательной политики, формируют концептуальную основу разработки отраслевых стандартов внедрения ИИ в высшей школе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения сформулированных в нем концептуальных идей, принципов и положений при доработке федерального законодательства, регулирующего вопросы применения ИИ в высшей школе; разработке профильных подзаконных правовых актов в данной сфере.

Для достижения поставленных в исследовании цели и задач применен комплекс научных методов:

– анализ и синтез – для обобщения результатов научных исследований, посвященных использованию ИИ в высшей школе. Метод анализа позволил выделить ключевые направления использования ИИ обучающимися и преподавателями; метод синтеза – объединить разрозненные данные в целостное представление о вариациях использования ИИ в высшей школе;

– метод индукции позволил на основе частных наблюдений (на примере возможностей использования ИИ в конкретных дисциплинах и сферах образовательной деятельности) перейти к общим положениям и рекомендациям о проведении образовательной политики;

– метод дедукции использован при разработке рекомендаций: формирования конкретных предложений с учетом общих принципов государственной образовательной политики;

– системный подход применен при рассмотрении высшей школы как части образовательной системы, в которой технологии ИИ должны рассматриваться как составляющая не только педагогического, но и технического, нормативного, инфраструктурного элементов;

– классификация использована для целей типологизации вариаций использования ИИ обучающимися и преподавателями;

– обобщение позволило заключить о глобальном противоречии в образовательной политике, определить ключевые направления ее совершенствования, в том числе необходимости перехода от запретительных практик к риск-ориентированному подходу.

Использованы также некоторые частнонаучные методы. Анализ правовых актов позволил определить контуры действующей образовательной политики в рассматриваемой сфере. Сравнительный анализ применен для обобщения политики вузов в сфере регулирования использования ИИ обучающимися и сотрудниками.

Характеризуя степень научной разработанности темы исследования, следует отметить, что вопросы использования ИИ в высшей школе стали предметом научного познания только в последние годы ввиду широкого распространения данной технологии. Ученые уделяли внимание в основном частным вопросам, позволяющим уяснить направления совершенствования образовательной политики в данной сфере: этическим аспектам использования ИИ в высшей школе и отдельным проявлениям неправомерного применения данной технологии [2], оценки потенциала использования ИИ в сфере образования [3], влияния ИИ на креативность студентов [4], оценки роли ИИ в кибербезопасности и образовательных экосистемах [5], возможности использования ИИ в образовательном процессе с учетом специфики отдельных направлений и дисциплинарных областей [7–15].

Существующая научная литература отражает рост объема исследований и интереса к стремительно меняющейся роли ИИ в образовательном процессе. При этом с точки зрения оценки влияния данной технологии на образовательную политику, исследования имеют фрагментарный характер.

Одной из обязательных задач перед определением проблем использования технологий ИИ в высшей школе является классификация основных направлений использования данной технологии в вузах.

Как представляется, обобщение таких направлений должно учитывать дифференциацию и особенности в зависимости от субъектов, использующих ИИ (цели и направления использования технологий ИИ сотрудников вузов и студентов будут различаться); отраслевую принадлежность (специальность, по которой осуществляется подготовка студентов).

Возможные направления использования ИИ студентами можно разделить в зависимости от сферы деятельности: учебной или внеучебной. В учебной деятельности технологии ИИ могут стать одним из условий повышения качества образования путем их использования в целях объяснения сложных концепций (запросы для разъяснений терминов, адаптации материалов под уровень понимания студента и т. д.); лаконизации текстов, краткого изложения их сути без потери ценности; перевода учебных материалов; генерации учебных примеров; проверки и редактировании работ; подготовке к контролю знаний: генерация тестовых вопросов, прохождение тестов, анализ типовых ошибок при прохождении тестов и других видов заданий.

При этом в зависимости от специальности, по которой обучаются студенты, могут иметь место различия способов использования технологий ИИ. Например, студенты инженерных специальностей чаще используют технологии ИИ для генерации кода; студенты юридических специальностей – для анализа правовых актов; студенты экономических специальностей – с целью анализа количественной информации.

Внеучебная деятельность обучающихся высшей школы будет различаться в зависимости от конкретной организации, но может включать научно-исследовательскую деятельность, различные виды общественной деятельности (спортивную, культурно-досуговую, волонтерскую и др.).

Наиболее значимым и опосредующим появление ряда проблем направлением использования технологий ИИ студентами является научно-исследовательская деятельность. Среди типичных вариаций использования отметим поиск и анализ литературы; обобщение найденных источников; формулировку гипотез исследования и блока целеполагания; подготовку фрагментов и полных текстов научных работ, презентаций.

Во внеучебной деятельности студенты могут использовать технологии ИИ в следующих вариациях: визуальное творчество; генерация сценариев; планирование творческих мероприятий.

Полагаем, что для решения одной из наиболее значимых проблем – регулирования использования технологий ИИ студентами – целесообразно определить пределы трех категорий такого использования: 1) не требующий раскрытия информации; 2) требующий раскрытия информации 3) запрещенные вариации использования ИИ.

Не менее многообразны вариации использования ИИ сотрудниками организаций высшего образования. При этом способы использования ИИ будут различаться в зависимости от использования ИИ представителями профессорско-преподавательского состава или административно-управленческого персонала. Представители профессорско-преподавательского состава используют ИИ в учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационной, воспитательной деятельности.

Анализ научных исследований показывает специфику возможных направлений использования технологий ИИ и соответствующего инструментария представителями профессорско-преподавательского состава вузов в учебной деятельности в зависимости от принадлежности конкретной специальности к научной сфере:

– при проведении занятий по гуманитарным дисциплинам: физической культуре и спорту (например, при оценке результатов спортивных мероприятий, отборе для участия в них и др.) [7]; в лингвистической сфере (например, при подготовке планов практических занятий по иностранным языкам с учетом темы, возраста и языкового уровня студента [8]); в юридических специальностях, например, при моделировании судебных процессов, разработки кейсов, стратегий защиты и обвинения и др. [9];

– при проведении занятий по специальностям в сфере естественных наук: в медицинской сфере (например, при постановке виртуальных клинических задач по заданному промпту (клиническому диагнозу [10]), обучении латинскому языку [11], преподавании фундаментальных дисциплин [12]);

– при проведении занятий по специальностям в сфере технических наук: например, при проведении занятий по информатике [13]; инженерным фундаментальным дисциплинам (создание виртуальных симуляций процессов добычи, переработки, моделирование работы реального оборудования) [14].

Технологии ИИ могут использоваться в учебно-методической работе при подготовке рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств, иных методических материалов. Среди других целей использования ИИ преподавателями отметим проверку работ, оценку успеваемости, прогноз рисков отчисления [15]; создание чат-ботов для консультации студентов; автоматизированную проверку заданий и др.

Следующая задача исследования связана с оценкой состояния нормативного регулирования, оказывающего влияние на образовательную политику в сфере использования ИИ в высшей школе. Нормативные основы формирования политики использования технологий ИИ в высшей школе находятся в стадии активного формирования.

Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций подготовлен законопроект «Об основах государственного регулирования сфер применения технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации». Ожидается, что данный закон начнет действовать с 2027 года. Согласно законопроекту, пользователем ИИ предлагается определить лицо, использующее сервис ИИ в соответствии с данным законом. Таким образом, данный правовой акт должен стать первым профильным регулирующим и определяющим, в том числе, содержание одного из векторов образовательной политики в сфере использования ИИ в высшей школе. Интерес может представлять обязанность идентификации синтезированного информационного материала; особенности распоряжения правами на объекты интеллектуальной собственности, созданные путем применения сервисов ИИ.

Как представляется, названный законопроект несет определенные риски:

– ограничение доступа к ИИ-сервисам с наличием требования использовать только «доверенные модели»;

– увеличение административной нагрузки на вузы в связи с появлением обязанностей тестирования, документирования, мониторинга инцидентов – это потребует дополнительных кадровых и финансовых ресурсов, что может быть особенно критично для региональных вузов;

– правовая неопределенность в вопросах авторства, что создает риски при подготовке и защите выпускных квалификационных работ, публикации научных трудов;

– проблема избыточного регулирования в связи с использованием риск-ориентированного подхода.

В числе действующих нормативных актов, оказывающих влияние, в том числе, на образовательную политики в области использования ИИ в высшей школе, можно выделить Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». Указом Президента РФ № 490 утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта до 2030 года. Задачи, сформулированные в данном правовом акте, определяют, в том числе, контуры образовательной политики в рассматриваемой сфере. Они предполагают повышение доступа к инфраструктуре использования ИИ, уровня компетенций сотрудников вузов, стимулирование научных исследований в данной области и другие задачи.

В национальном стандарте Российской Федерации «ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022). Национальный стандарт Российской Федерации. Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта» приведена терминология и концепции в области ИИ. В том числе, для целей формирования концепций, политик, регламентов, правил использования технологий ИИ в образовательных организациях высшего образования могут представлять интерес термины «агент ИИ», «компонент ИИ», «ИИ», «система ИИ» и другие.

Для оценки состояния системы нормативного регулирования использования ИИ в высшей школе проведен анализ подходов ведущих вузов России к регламентации деятельности в рассматриваемой области. На основе анализа были сделаны следующие выводы:

1. Лишь небольшая часть образовательных организаций высшего образования в изученной выборке (МГУ (применение только на одном из факультетов, СПбГУ, НИУ ВШЭ, РУДН, РАНХиГС, МГИМО) имеет локальные акты, непосредственно регулирующие использование ИИ.

2. Типологизируя документы, положенные в основу формирования образовательной политики вузов в этой части, можно выделить их формы: политики; правила/регламенты; этические кодексы.

3. Среди общих черт формирования политик использования ИИ в вузах отметим обязательное декларирование использования ИИ в учебных и научных работах; запрет на использование ИИ для полной генерации текстов без авторского вклада; требования к верификации результатов, сгенерированных ИИ; запрет на загрузку конфиденциальных данных в публичные ИИ-сервисы; права преподавателей на установление дополнительных ограничений в рамках дисциплины.

Обобщая проблемы использования технологий ИИ в высшей школе, можно выделить следующие, наиболее значимые из них:

1. Регуляторные (этико-правовые), состоящие в отсутствии единых правил использования ИИ в высшей школе, единообразной политики вузов в установлении механизмов ответственности для пользователей сервисов ИИ; недостаточной прозрачности алгоритмов обработки запросов и выдачи результатов в сервисах ИИ.

2. Педагогические и методические, связанные с рисками формирования технологической зависимости и деградации критического мышления пользователей ИИ-сервисов; несоответствием традиционных методов оценивания знаний новым реалиям; необходимостью разработки гибридных моделей обучения студентов, учитывающих отраслевую специфику обучения, особенности механизмов взаимодействия преподавателей и обучающихся.

3. Инфраструктурные и экономические, включающие появление феномена цифрового неравенства (разрыв доступа к ИИ-сервисам в зависимости от материальной обеспеченности их пользователей); высокую стоимость внедрения и обслуживания отечественных моделей ИИ.

4. Профессионально-идентификационные – трансформируются традиционные роли преподавателей, возникает необходимость развития междисциплинарной грамотности студентов при использовании ИИ-агентов.

Как представляется, повышение эффективности регулирования использования ИИ в высшей школе требует решения комплекса задач, в том числе:

1. Нормативно-правового характера:

а) необходимость разработки отраслевого подзаконного акта, учитывающего специфику и вариации использования ИИ в высшей школе: дифференциацию требований к ИИ в зависимости от типа образовательной деятельности, установление минимальных требований к декларированию использования ИИ в студенческих работах и др.;

б) внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в части компетенций цифровой и ИИ-грамотности (умение формулировать промпты, критически оценивать ИИ-контент, декларировать использование технологий);

в) создание реестра образовательных ИИ-сервисов с предварительной верификацией на основе принципа открытости.

2. Организационно-методического характера, в рамках которого, в том числе, требуется:

а) запуск пилотной программы внедрения новых механизмов регулирования ИИ в высшей школе;

б) создание региональных методических центров для развития цифровых компетенций в сфере использования ИИ;

в) организация на базе ведущих университетов специализированных центров, выполняющих функции методической поддержки вузов-партнеров, проведения обучающих мероприятий для профессорско-преподавательского и административно-управленческого персонала; распространения лучших практик интеграции ИИ в образовательный процесс; экспертного сопровождения пилотных проектов по внедрению отечественных ИИ-сервисов в вузах;

г) внедрение системы мониторинга использования ИИ в вузах.

3. Инфраструктурного и кадрового характера, связанные с:

а) созданием федерального реестра верифицированных и соответствующих ведущим мировым достижениям в сфере использования технологий ИИ сервисов. В рамках данной меры требуется предусмотреть возможность предварительной экспертизы ИИ-сервисов – педагогической, этической, технической.

а) обеспечением вузов доступом к ИИ-сервисам;

б) внедрением системы мониторинга и этического аудита использования технологий ИИ в высшей школе;

в) запуском профильных программ повышения квалификации для работников высшей школы, в том числе основанных на принципе многоуровневости. Как видится, такие программы могут предусматривать несколько уровней в зависимости от цифровой компетентности обучающихся: базовый (основы промпт-инжиниринга, знание этических вопросов); продвинутый (интеграция ИИ в учебно-методический комплекс, возможности методического проектирования); экспертный (возможность разработки локальных нормативов, осуществления программирования, педагогического проектирования смешанных курсов обучения);

г) созданием системы стимулов (в том числе в рамках государственных грантов, иных форм государственного финансирования) проведения исследований педагогической эффективности ИИ;

д) включением цифровых компетенций, связанных со знаниями, навыками и умениями в сфере использования ИИ-технологий в государственные образовательные стандарты высшего образования и программы профессиональной переподготовки. Текущие образовательные стандарты не содержат компетенций, непосредственно характеризующих специфику ИИ-технологий;

е) рассмотрением возможности развития студенческих ИИ-лабораторий, а также механизмов формирования междисциплинарной цифровой грамотности. Создание таких лабораторий при объектах инфраструктуры вузов (библиотеках, информационных центрах и др.) позволит студентам тестировать ИИ-сервисы для решения учебных и внеучебных задач.

В заключение следует отметить следующее. Обобщение процессов использования технологий ИИ в высшей школе позволило выявить глобальное противоречие и проблему в образовательной политике: наблюдается стремительный рост доступности и использования ИИ-сервисов в высшей школе при отсутствии ясных контуров политики и системы регулирования в данной области.

Цель исследования, заключавшаяся в систематизации проблем и разработке научно обоснованных рекомендаций формирования образовательной политики в области использования искусственного интеллекта в высшей школе, достигнута в полном объеме. Поставленные в исследовании задачи решены: обобщены цели и вариации использования ИИ сотрудниками и обучающимися высшей школы; проведен анализ основных положений образовательной политики в данной сфере; обобщены проблемы использования технологий ИИ в высшей школе; разработаны рекомендации для решения выявленных проблем.

Анализ теоретических источников, эмпирической базы (подходов вузов к регулированию использования ИИ) позволил сформулировать типологию проблем, в том числе регуляторного, педагогического, методического, инфраструктурного и профессионально-идентификационного характера. Установлено, что формирование образовательной политики в рассматриваемой области требует перехода от запретительных практик к риск-ориентированной модели, дифференцированной в зависимости от конкретных условий образовательной деятельности.

Перспектива дальнейших исследований связана с необходимостью мониторинга влияния технологий ИИ на формирование компетенций обучающихся, изменении методик преподавания, методик проведения научных исследований. Полагаем, что требуется разработка инструментов оценки цифровой компетентности представителей профессорско-преподавательского состава, проведения оценки эффективности смешанных моделей обучения в зависимости от специфики конкретной области знаний.

Целевой аудиторией статьи являются исследователи в области формирования образовательной политики; профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал образовательных организаций высшего образования; представители органов государственной власти, участвующие как в разработке, так и в реализации образовательной политики.

Библиографический список

1. *Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее*. Available at: https://education.yandex.ru/aihighreport
2. Кырма В.В., Орлова Е.О., Розмаинский И.В. Эмпирический анализ читинга среди студентов разных университетов. *Journal of Institutional Studies*. 2025; Выпуск 17 (3): 136–156. DOI: 10.17835/2076-6297.2025.17.3.136-156
3. Chakraborty S. Generative artificial intelligence in fifth-generation education systems: A systematic review. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*. 2026; Vol. 173. Available at: https://doi.org/10.1016/j.engappai.2026.114463
4. Han Y., Ren W.W., Li X.M. Can artificial intelligence assistance enhance creativity in university students? An experimental study. *New Ideas in Psychology*. 2026; Vol. 82. Available at: https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2026.101246
5. Islam R. et al. Artificial intelligence in cybersecurity and education: A bibliometric review of emerging trends and research frontiers. *Sustainable Futures*. 2026; Vol. 11. Available at: https://doi.org/10.1016/j.sftr.2026.101807
6. Lai Z. et al. Artificial intelligence literacy in higher education and implications for nursing education: A scoping review. *Nurse Education Today*. 2026; Vol. 161. Available at: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2026.107019
7. Ермолаева Т.Н. Использование искусственного интеллекта в вузах для занятий по физической культуре и спорту. *Дистанционные образовательные технологии*: сборник трудов IX Международной научно-практической конференции. Симферополь, 2024: 388–389.
8. Хобракова Л.М. Перспективы использования генеративного искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе. Социальные и гуманитарные науки. *Юриспруденция*: материалы Национальной научно-практической конференции ВСГУТУ. Улан-Удэ, 2025: 239–242.
9. Ефимцева Т.В., Жукова Е.Э. Последствия использования искусственного интеллекта в процессе обучения в юридическом вузе. *RUDN Journal of Law*. 2025; Т. 29, № 2: 544–561.
10. Кулик Е.Г., Павленко В.И. Собственный опыт использования чат – бота с генеративным искусственным интеллектом (Chatgpt) на практических занятиях в медицинском ВУЗЕ. *Наука и практика в медицине*: сборник материалов VII Всероссийского образовательного форума. Благовещенск, 2025: 170–172.
11. Агаркова А.А. Использование нейросетей и искусственного интеллекта (ии) в обучении латинскому языку в медицинском ВУЗе. *Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы*: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Луганск, 2025: 35–37.
12. Деревянчук Е.Г., Бутенко Е.В., Усатов А.В. Опыт преподавания фундаментальной дисциплины «генетика» с использованием искусственного интеллекта в вузах мира. *Современные информационные технологии: тенденции и перспективы развития*: материалы XXXII научной конференции. Ростов-на-Дону, 2025: 148–149.
13. Басев И.Н. Использование искусственного интеллекта для обучения информатике в ВУЗе. *Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia'2024)*: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2024: 17–23.
14. Ханова И.А. Аспекты использования генеративного искусственного интеллекта при изучении фундаментальных дисциплин в нефтегазовом вузе. *Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании:* сборник материалов XX Всероссийской научно-практической конференции: в 3 т. Донецк, 2025: 122–126.
15. Ярычева Х.У. Использование искусственного интеллекта в образовательной практике вузов: педагогический потенциал и риски. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2025; № 4: 87–89.

References

1. *Iskusstvennyj intellekt i vysshee obrazovanie: vozmozhnosti, praktiki i buduschee*. Available at: https://education.yandex.ru/aihighreport
2. Kyrma V.V., Orlova E.O., Rozmainskij I.V. `Empiricheskij analiz chitinga sredi studentov raznyh universitetov. *Journal of Institutional Studies*. 2025; Vypusk 17 (3): 136-156. DOI: 10.17835/2076-6297.2025.17.3.136-156
3. Chakraborty S. Generative artificial intelligence in fifth-generation education systems: A systematic review. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*. 2026; Vol. 173. Available at: https://doi.org/10.1016/j.engappai.2026.114463
4. Han Y., Ren W.W., Li X.M. Can artificial intelligence assistance enhance creativity in university students? An experimental study. *New Ideas in Psychology*. 2026; Vol. 82. Available at: https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2026.101246
5. Islam R. et al. Artificial intelligence in cybersecurity and education: A bibliometric review of emerging trends and research frontiers. *Sustainable Futures*. 2026; Vol. 11. Available at: https://doi.org/10.1016/j.sftr.2026.101807
6. Lai Z. et al. Artificial intelligence literacy in higher education and implications for nursing education: A scoping review. *Nurse Education Today*. 2026; Vol. 161. Available at: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2026.107019
7. Ermolaeva T.N. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v vuzah dlya zanyatij po fizicheskoj kul'ture i sportu. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii*: sbornik trudov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Simferopol', 2024: 388-389.
8. Hobrakova L.M. Perspektivy ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom VUZe. Social'nye i gumanitarnye nauki. *Yurisprudenciya*: materialy Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii VSGUTU. Ulan-Ud`e, 2025: 239-242.
9. Efimceva T.V., Zhukova E.`E. Posledstviya ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v processe obucheniya v yuridicheskom vuze. *RUDN Journal of Law*. 2025; T. 29, № 2: 544-561.
10. Kulik E.G., Pavlenko V.I. Sobstvennyj opyt ispol'zovaniya chat – bota s generativnym iskusstvennym intellektom (Chatgpt) na prakticheskih zanyatiyah v medicinskom VUZE. *Nauka i praktika v medicine*: sbornik materialov VII Vserossijskogo obrazovatel'nogo foruma. Blagoveschensk, 2025: 170-172.
11. Agarkova A.A. Ispol'zovanie nejrosetej i iskusstvennogo intellekta (ii) v obuchenii latinskomu yazyku v medicinskom VUZe. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: aktual'nye problemy*: sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Lugansk, 2025: 35-37.
12. Derevyanchuk E.G., Butenko E.V., Usatov A.V. Opyt prepodavaniya fundamental'noj discipliny «genetika» s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta v vuzah mira. *Sovremennye informacionnye tehnologii: tendencii i perspektivy razvitiya*: materialy XXXII nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu, 2025: 148-149.

13. Basev I.N. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya informatike v VUZe. *Cifrovye transformacii v obrazovanii (E-Digital Siberia'2024)*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2024: 17-23.
14. Hanova I.A. Aspekty ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta pri izuchenii fundamental'nyh disciplin v neftegazovom vuze. *Inzhener nastoyaschego i buduschego: praktika i perspektivy razvitiya partnerstva v vysshem tehnicheskom obrazovanii:* sbornik materialov XX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 t. Doneck, 2025: 122-126.
15. Yarycheva H.U. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj praktike vuzov: pedagogicheskij potencial i riski. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2025; № 4: 87-89.

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 378.147:745/749+008(470+571+510) DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-27-30

Tian Ye, *postgraduate, Yelets State University named after I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: 927775714@qq.com*
Pronina A.N.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Professional Education, Yelets State University named after I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: antipi-elena@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS TO INTEGRATE RUSSIAN AND CHINESE CULTUREIN THE UNIVERSITY. The article examines a problem of developing future designers' ability to consciously integrate the value-semantic foundations of Russian and Chinese cultures into their professional design work. An analysis of the practice of joint educational programs demonstrates the prevalence of substantive eclecticism, where students master diverse artistic traditions in parallel without acquiring the tools for genuine synthesis. The authors observe pedagogical conditions as didactic tools that activate distinct cognitive phases in students. This begins with initial surprise when confronting unfamiliar cultural elements, progresses through analytical comparison of cultural frameworks, and culminates in reflective integration coupled with creative application in design work. Drawing from theoretical foundations and actual experiences within Russian-Chinese collaborative programs, the research establishes four interrelated pedagogical conditions: motivational-value orientation, interdisciplinary connection, technological implementation, and environmental context. These conditions operate as a unified didactic system for building designer intercultural competence, where their mutual reinforcement generates a comprehensive learning environment that addresses multiple dimensions of cross-cultural professional development.

Key words: **professional design training, cultural integration, pedagogical conditions, Russian-Chinese educational cooperation, intercultural competence, dialogue of cultures, cultural synthesis**

Тянь Е*, аспирант, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: 927775714@qq.com*
А.Н. Пронина*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: antipi-elena@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ИНТЕГРАЦИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУР В ВУЗЕ

В статье исследуется проблема формирования у будущих дизайнеров способности к осознанной интеграции ценностно-смысловых оснований русской и китайской культур в профессиональной деятельности. Анализ практики совместных образовательных программ демонстрирует преобладание содержательного эклектизма, когда студенты осваивают разнородные художественные традиции параллельно, не обретая инструментов их подлинного синтеза. Автор концептуализирует педагогические условия как специфические дидактические механизмы, запускающие последовательность познавательных состояний при столкновении с инокультурным феноменом через аналитическое дистанцирование при сравнительном изучении культурных кодов к рефлексивному присвоению и творческому синтезу в проектировании. На основе анализа теоретических подходов и практики совместных российско-китайских образовательных программ обоснованы четыре взаимосвязанных педагогических условия: мотивационно-ценностное, междисциплинарное, технологическое и средовое, образующих целостный дидактический механизм формирования межкультурной компетентности дизайнера.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка дизайнеров, интеграция культур, педагогические условия, русско-китайское образовательное сотрудничество, межкультурная компетентность, диалог культур, культурный синтез**

Актуальность исследования: трансформация профессионального дизайн-образования в контексте углубления российско-китайского сотрудничества обнажила противоречие между традиционными монокультурными образовательными траекториями и потребностью рынка в специалистах, способных оперировать семантическими кодами двух цивилизаций одновременно. Академическая подготовка дизайнеров долгое время опиралась на воспроизводство национальных художественных канонов, где российская школа культивировала реалистическую традицию с её объёмно-пространственными построениями, а китайская сохраняла приверженность символико-философской системе гохуа с её линеарной выразительностью и каллиграфической точностью. Однако интенсификация образовательных обменов между вузами двух стран выявила несостоятельность механического соединения разнородных методических подходов без формирования у студентов способности к рефлексивному осмыслению культурных оснований в дизайнерской деятельности.

В данном исследовании рассматривается вопрос о подготовке дизайнеров к интеграции русской и китайской культур в вузе. Основная проблема заключается в рассмотрении вопроса о том, какие педагогические условия позволяют добиться глубокого объединения смысловых основ двух художественных традиций в сознании студента. Анализ совместных программ показывает, что знания даются параллельно, но студентов не учат синтезировать их в едином проекте.

Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании педагогических условий, которые обеспечивают формирование у будущих дизайнеров умения осознанно соединять ценностно-смысловые основания русской и китайской культур в своей профессиональной деятельности. Объектом исследования выступает профессиональная подготовка будущих дизайнеров в вузе. Для достижения цели необходимо установить структурные компоненты межкультурной компетентности дизайнера.

Научная новизна работы заключается в концептуализации педагогических условий как специфических дидактических механизмов, запускающих процесс культурной интеграции через последовательность познавательных состояний: удивление при столкновении с инокультурным феноменом, аналитическое дистанцирование при сравнительном изучении культурных кодов, рефлексивное присвоение через экспликацию собственных культурных оснований и творческий синтез в проектировании.

Теоретическая значимость состоит в расширении подходов к профессиональной подготовке будущих дизайнеров, дополнении представлений о диалоге культур в профессиональном образовании. Практическая значимость исследования предполагает возможность применения разработанных педагогических условий в процессе реализации образовательных программ профессиональной подготовки будущих дизайнеров России и Китая, а также в условиях совместных российско-китайских образовательных сетевых программ обучения дизайнеров в высшем образовании.

Проблема межкультурной интеграции в дизайн-образовании разрабатывалась преимущественно в двух направлениях: изучение содержательных характеристик национальных художественных систем (Ли Цзюнь [1], Чжан Сюэ с коллегами [2], Е.В. Ерохина [3,4]) и анализ методических оснований их педагогической трансляции (У Мянь [5; 6]), а также исследование организационных моделей совместных образовательных программ (С.Н. Казарин с коллегами [7], Л.Г. Медведев с коллегами [8]). Ранние исследования (Ли Цзюнь [1], Чжан Сюэ с коллегами [2]) концентрировались на описании специфики отдельных традиций российской академической школы и китайской системы гохуа, не ставя задачи их педагогически управляемого синтеза; лишь в последние годы появились работы (У Мянь [6], С.Н. Казарин с коллегами [7], Л.Г. Медведев с коллегами [8]), в которых обращаются к механизмам формирования межкультурной компетентности как самостоятельной профессиональной характеристики дизайнера. Вместе с тем в имеющихся исследованиях педагогические условия трактуются преимущественно как организационно-методические элементы образовательной среды, что указывает на необходимость их более глубокого переосмысления, где важно учитывать не только внешние факторы обучения, но и внутренние механизмы становления специалиста в условиях межкультурного взаимодействия.

Методологическую основу исследования составил компаративный анализ институциональных и содержательных характеристик систем дизайн-образования России и Китая для установления точек конвергенции и дивергенции образовательных подходов. Системный анализ применялся при изучении взаимосвязей между философско-религиозными основаниями культур, национальными художественными традициями и педагогическими методами их трансляции в образовательном процессе.

Современная система высшего дизайн-образования требует переосмысления устоявшихся подходов к профессиональной подготовке специалистов в условиях интенсификации межкультурных связей между Россией и Китаем. У Мянь обосновывает значимость диалога культур как двуединого процесса, включающего присвоение культурных ценностей через интериоризацию и продуцирование принципиально новых культурных образцов посредством творческого проектирования [5]. Опираясь на концепцию о проявлении особенностей культуры исключительно на грани соприкосновения с иной культурой, исследователь утверждает, что качество подготовки дизайнера детерминируется глубинными основаниями общей художественной культуры личности [6].

С.Н. Казарин и Т.Ю. Казарина описывают практический опыт реализации совместной образовательной программы, где апробируются новые форматы межкультурного взаимодействия, а также механизмы адаптации образовательных стандартов двух стран. По этой программе сохраняется российская академическая художественная подготовка как основа для качественного проектирования, а также предлагается сочетание техники традиционной китайской живописи гохуа с российскими подходами к освоению масла и темперы [7].

Л.Г. Медведев и Ш. Го теоретически обосновывают новые возможности интеграционного обучения будущих дизайнеров. Ими предлагается построение трёхмерной интерактивной модели взаимодействия, включающей использование платформ виртуальных музеев. Инструментом культурной трансляции выступают двуязычные базы данных. Практикуются совместные творческие проекты, а также образовательные инновации в форме мастерских с системой двух наставников. Эффективными являются и интеллектуальные художественные лаборатории [8].

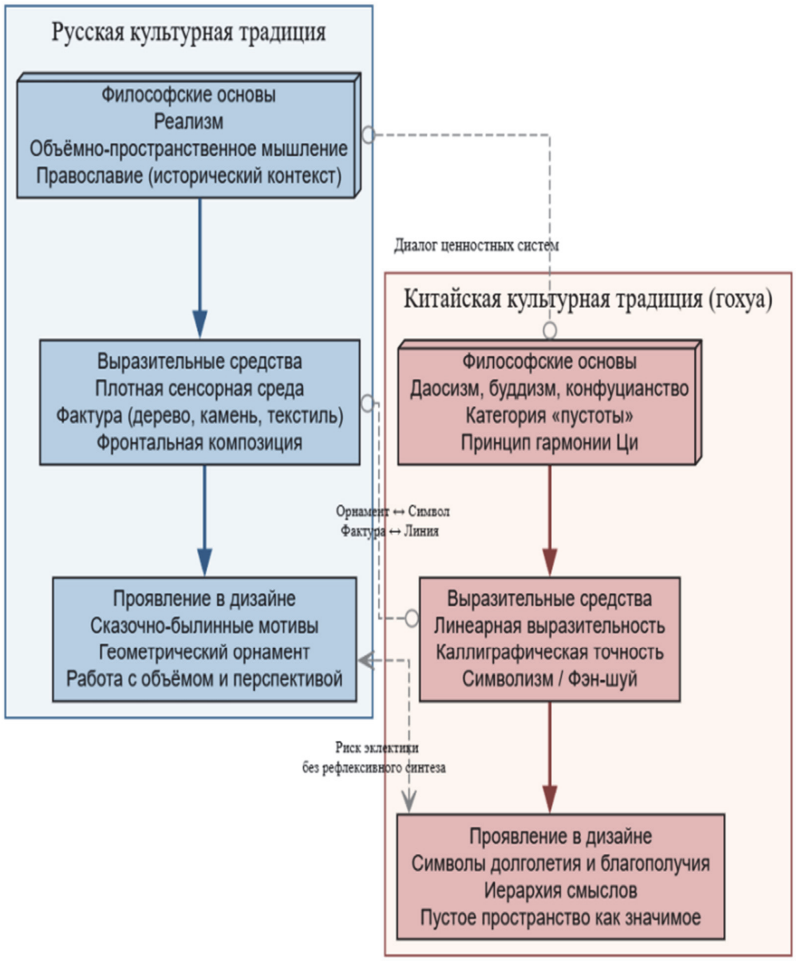


Рис. 1. Сравнительный анализ семиотических матриц в российской и китайской художественных традициях

Межкультурный диалог в дизайне в настоящий момент особенно актуален. Л. Цзюнь отмечает, что китайский стиль существует как живая система с тысячелетней семиотической матрицей, в которой каждый орнаментальный элемент имеет строго закреплённый смысл [1]. Фэн-шуй здесь не декорация. Пространственные решения китайского дизайна впитывают символы долголетия и благополучия. Архетипический код формирует культурную специфику восточной традиции. Фэн-шуй можно трактовать как региональную вариацию общего подхода. Целостный образ пространства складывается из символических слоёв. Русская традиция опирается на натуральные материалы. Дерево соединяется с камнем и текстилем. Орнамент создаёт плотную сенсорную среду [1]. Формульное воспроизведение здесь невозможно. Отечественная традиция сохраняет уникальность.

Чжан Сюэ анализирует художественное образование двух стран [2]. Культурное наследие актуализируется через образовательные стратегии. Традиционные формы встраиваются в современный процесс обучения. Межкультурный диалог обогащает профессиональную подготовку. Китайские вузы строят обучение вокруг гохуа и каллиграфии. Копирование классических образцов составляет ядро методики. Студент осваивает даосизм, буддизм, конфуцианство [2]. Три философских оси пронизывают традицию. Культурный контекст формирует философское мышление дизайнера. Российские вузы встраивают народное искусство в учебный процесс. Декоративно-прикладное творчество становится полноценным модулем программы. Традиционные формы получают статус серьёзного образовательного компонента. Культурный опыт передаётся осмысленно.

В.Е. Ерохина разработала методику работы с национальными традициями [3; 4]. Четыре этапа обеспечивают системное погружение в материал. Музейная практика открывает первичный контакт с народным искусством. Студент изучает этнографические материалы и подлинные артефакты. Пропедевтический этап раскрывает конструктивную логику орнамента. Знаковая система традиции становится понятной. Культурный код осваивается осознанно. Творческое понимание формируется постепенно. Курсовое проектирование требует функциональной интеграции орнаментальных решений. Простое цитирование здесь неприемлемо. Традиционные элементы входят в современный дизайн-контекст [3; 4]. Творческая самостоятельность проявляется в работе студента. Дипломное проектирование завершает цикл обучения. Выпускник формирует самостоятельную концептуальную позицию. Логика этапов выстраивает путь от знакомства к авторству.

Системные различия культурных кодов представлены на рис. 1.

Структура профессиональной компетентности будущего дизайнера в области межкультурной интеграции охватывает четыре компонента. Мотивационный компонент отражает личностную установку студента на межкультурный диалог и понимание социальной значимости профессиональной деятельности. Когнитивный компонент предполагает освоение двух культур – даосизма, буддизма и конфуцианства, с одной стороны, и российских традиций, с другой, без чего невозможно выйти за пределы поверхностного воспроизведения визуальных мотивов. Творческий компонент обеспечивает способность к креативности, порождению принципиально новых культурных образцов через синтез освоенных культур, а деятельностный – операциональное применение профессиональных умений и способностей в реальных проектных задачах, требующих одновременного владения семантическими кодами обеих традиций [9].

Структура компетентности представлена на рисунке 2.

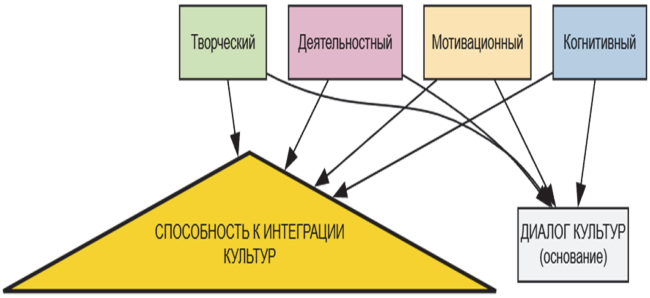


Рис. 2. Структура профессиональной компетентности дизайнера к интеграции русской и китайской культуры

Выявленные в литературе подходы к организации межкультурного дизайн-образования позволяют перейти к характеристике конкретных педагогических условий, обеспечивающих не декларативное, а операциональное освоение двух культурных систем. Первое из них – включение системы ценностных ориентаций и мотивационных установок изучения русской и китайской культур

в профессиональную подготовку будущих дизайнеров, обеспечивающее интенсификацию познавательной деятельности обучающихся, осознание значимости применения интеграции данных культур в дизайнерских решениях и дизайнерских продуктах, поэтому данное условие предполагает целенаправленное формирование внутренней установки студента на межкультурный диалог через включение в выставочную и проектную деятельность, где результат работы получает публичную оценку за пределами учебной аудитории. Именно это условие разрушает характерную для эклектичных программ пассивность, а студент перестаёт быть реципиентом разрозненных культурных образцов и приобретает личную заинтересованность в понимании их смысловых оснований, поскольку конкурентоспособность его проекта на межкультурной выставке напрямую зависит от глубины этого понимания, что стимулирует более осознанный подход к освоению культурного материала.

Второе условие – синтез теоретических знаний и практических умений интеграции русской и китайской культур в целостную систему профессиональных компетенций, использование междисциплинарности в профессиональной подготовке будущего дизайнера, что требует принципиально нового подхода к организации учебного процесса. Синтез теории и практики диктует необходимость выстраивания учебного процесса в междисциплинарном поле – на пересечении истории, культурологии, философии и проектирования. Проведение совместных практических занятий с привлечением культурологов и историков способствует раскрытию глубинных связей между философской концепцией пустоты в даосизме и линейным языком гохуа; между конструктивистскими принципами формообразования и подходами советской графической школы и т. п. Это позволяет студенту осознать глубинные параллели между различными культурными традициями.

Междисциплинарная проектная мастерская объединяет культурологов, историков и практикующих дизайнеров, которые совместно разбирают кейсы успешных межкультурных коллабораций. Студент в ходе такой деятельности наблюдает, как теоретическое знание превращается в дизайнерский продукт. Это формирует у него важное понимание практической применимости культурологических концепций. На первом этапе занятий в мастерской студенты копируют традиционные орнаменты вручную, что формирует у них понимание ритма и структуры узора. На втором этапе студенты переносят орнаменты формы в цифровую среду через программы Adobe Illustrator – современный инструмент визуализации. На третьем этапе они разрабатывают авторский дизайн-проект, в рамках которого элементы обеих культур соединяются в новую визуальную систему. Такая программа обеспечивает постепенное усложнение задач и наращивание компетенций.

Мастер-классы с действующими дизайнерами усиливают связь теории с практикой. Ведущий демонстрирует процесс создания бренда на пересечении двух эстетик. Студенты видят весь цикл разработки дизайн-проекта: наблюдают за выбором цветовой палитры, шрифта, композиционных решений. Далее под руководством наставника они разрабатывают собственный проект, применяя полученные знания в практической деятельности. Комментарии эксперта помогают скорректировать решения в соответствии с требованиями рынка.

На ворк-шопах студенты интенсивно работают над прототипом и за короткое время создают макет интерьера или упаковки на основе изученных культурных кодов. Кейс-метод погружает их в анализ реальных проектов.

Третьим педагогическим условием является использование для развития креативности цифровых технологий. Умение интегрировать русскую и китайскую культуры проявляется в цифровых дизайнерских продуктах. Студент за короткое время исследует различные варианты пропорций и декоративных элементов, а цифровая среда снижает страх ошибки и поощряет поиск нестандартных решений. Создаются благоприятные условия для экспериментирования.

Креативность развивается посредством постановки открытых задач с использованием цифровых технологий. Студентам предлагается спроектировать интерактивную инсталляцию, в объектах которой вступают в диалог русские и китайские культурные коды. Для создания иммерсивного пространства будущие дизайнеры применяют виртуальную реальность, что расширяет возможности художественной выразительности. Посетитель надевает VR-очки и оказывается в среде, где элементы двух традиций динамически взаимодействуют. Студент самостоятельно решает, как визуализировать философские концепции через форму и движение – в дизайнерском продукте. Такой подход требует от студентов не только технических навыков (получение которых – дело времени и практики), но и глубокого понимания культурных смыслов.

Нейросети типа Midjourney или Stable Diffusion ускоряют и упрощают генерацию визуальных концепций. Студент, к примеру, вводит текстовый запрос на синтез хохломы и китайских иероглифов, а система мгновенно предлагает десятки вариантов, что значительно расширяет поле творческих возможностей дизайнера. Студент анализирует результаты, выбирает наиболее удачные и, что очень важно, дорабатывает их вручную. Этот процесс стимулирует ассоциативное мышление и учит студентов критически оценивать автоматически созданные изображения. В результате у них формируется навык работы с искусственным интеллектом как инструментом, но не как со способом заменить творческое мышление. Далее графические редакторы Adobe Illustrator и Photoshop помогают детально проработать орнаменты и композиции, которые затем интегрируются в финальный дизайн-проект. Студент экспериментирует с традиционными узорами, изменяет их масштаб, цвет, прозрачность. Создает коллажи, где фрагменты русской вышивки соединяются с линиями китайской каллиграфии.

Применение цифровых технологий функционирует не как техническое оснащение образовательного процесса, а как инструмент моделирования межкультурного пространства, недостижимого в традиционной аудитории. Создание VR-инсталляций, совмещающих элементы русской и китайской архитектурной среды, ставит студента в ситуацию, когда привычные пространственные коды двух традиций вступают в прямое взаимодействие и обнаруживают свою несводимость друг к другу – именно то состояние когнитивного диссонанса, которое запускает аналитическую рефлексию.

Четвёртое условие – насыщенная культурная среда в самом учебном заведении – работает совсем по-другому. Если студент встречается с китайской каллиграфией один раз за семестр на лекции, этого мало. Когда в вестибюле постоянно висит экспозиция современных китайских плакатов, когда каждый месяц проходит встреча с художником или дизайнером из Пекина, когда мастер-класс по гохуа можно посетить в любой четверг вечером – тогда другая культура перестаёт быть экзотикой. Она становится частью обычной жизни студента.

Образовательные лекции приглашённых специалистов расширяют горизонт понимания. Китайский искусствовед рассказывает о связи даосской философии с композицией в живописи. Русский историк показывает, как православная иконография повлияла на народное искусство. Студент слышит живые голоса носителей традиции, а не читает сухой текст в учебнике. Он может сразу задать вопросы – обсуждение разворачивается здесь и сейчас.

Мастер-классы обеспечивают прямой тактильный опыт. На одном мастер-классе студент работает кистью для каллиграфии, учится проводить линии с нужным нажимом, чувствует сопротивление рисовой бумаги, видит, как растекается тушь. На другом мастер-классе он расписывает деревянную заготовку в хохломском стиле, учится понимать логику мазка. Эти действия формируют у будущих дизайнеров телесную память, побуждают их осознавать отличия между техниками разных культур.

Постоянный культурный фон оказывает на студента иное воздействие, чем разовые мероприятия. Если студент знакомится с материалом единожды, он воспринимает его лишь как информацию для сдачи экзамена: выучил, сдал – и тут же забыл. Материал лучше усваивается и закрепляется в сознании, если подаётся в разных формах, например, на выставке, во время лекции или в виде проектного задания. Напротив, разовое знакомство оставляет лишь поверхностное впечатление. Студент может скопировать узор, но не способен создать новый, сохраняя дух традиции. Устойчивое понимание требует повторяющихся встреч с материалом в разных контекстах. Только тогда семантика – внутренний смысл культурных форм – становится частью профессионального мышления дизайнера.

Все четыре условия образуют связанную между собой структуру. Мотивационное условие объясняет студенту, зачем ему нужно понимать обе культуры на уровне личного смысла. Междисциплинарное условие дает глубину в понимании идей, которые стоят за внешними формами. Цифровое условие открывает поле для проб и соединения разных элементов в новых вариантах. Средовое условие создает постоянное присутствие культурного материала вокруг студента, чтобы знакомство не прерывалось и не оставалось случайным эпизодом. Каждое условие работает не само по себе, а поддерживает остальные три. Без понимания смысла студент не видит, зачем углубляться в теорию. Без теории он не знает, что экспериментировать в цифровой среде. Без постоянного присутствия культурных образцов вокруг него знания остаются абстрактными и быстро забываются. Поэтому структура держится на том, что один элемент усиливает действие другого и вместе они создают условия для настоящего освоения двух традиций в единой профессиональной практике.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости фундаментального пересмотра существующей практики подготовки дизайнеров к интеграции элементов русской и китайской культур. Механическое соединение разнородных методических элементов неэффективно, если у студентов нет осмысленного отношения к культурным основам проектной деятельности. Традиционный подход обеспечивает усвоение студентами набора приёмов, но не учит видеть за ними систему ценностей и смыслов.

Новизна исследования состоит в акценте особого понимания педагогических условий. Если речь идёт о культурной интеграции, условия перестают быть внешними организационными мерами и начинают выступать как механизмы запуска у студента внутренних познавательных процессов. Встреча с чужой культурой сначала вызывает удивление, затем – аналитическое отстранение: студент сравнивает и разбирает культурные коды. Постепенно осознаются собственные установки через сопоставление с иными и, наконец, – творческий синтез в проектировании. Культурное знание не должно быть просто прикладным ресурсом для обогащения формального языка дизайна.

Исследование имеет теоретическую значимость, поскольку устанавливает причинно-следственную связь: чем глубже проникновение будущих дизайнеров в традиционные национальные художественные культуры двух стран, тем выше качество культурной интеграции. Поверхностное знакомство с визуально-стилистическими особенностями неизбежно ведёт к эклектизму и плоской имитации вместо подлинного диалога смысловых структур. Студент копирует внешние признаки орнамента или композиции, но не понимает философских и религиозных корней, из которых выросли эти формы. Такое заимствование остаётся декора-

тивным. Настоящая интеграция начинается тогда, когда дизайнер осознаёт мировоззренческие основания каждой традиции и умеет работать с ними на уровне смысла, а не только формы.

Практическая реализация полученных результатов предполагает внедрение разработанных педагогических условий в процесс обучения студентов-дизайнеров. Знакомство с национальными традициями двух стран происходит через изучение орнаментальных систем, проектирование с применением традиционных мотивов, погружение в культурную среду. Эти меры обеспечивают систематическое наращивание культурной готовности на протяжении всего периода обучения. Каждый курс выстраивается так, чтобы студент постепенно углублял понимание обеих традиций и учился соединять их в своих проектах органично.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой инструментов оценки межкультурной готовности дизайнера. Необходимы критерии, по которым можно определить, насколько глубоко студент освоил культурные основания проектной деятельности. Другое направление – проектирование специализированных программ профессиональной подготовки, где каждый этап обучения выстраивается с учётом логики освоения традиционных форм. Такая система позволит формировать профессиональные навыки, которые базируются на глубоком понимании культурного контекста, а не на поверхностном заимствовании визуальных приёмов.

Результаты исследования адресованы преподавателям профильных дисциплин в системе высшего дизайн-образования. Особенно актуальны они для тех, кто реализует совместные образовательные программы между российскими и китайскими вузами. Здесь востребованы практико-ориентированные методики межкультурной интеграции, которые можно применять в реальном учебном процессе. Результаты также полезны разработчикам учебно-методических комплексов для курсов композиции и проектирования. Дизайнер должен уметь не просто рисовать или моделировать, но и мыслить категориями культуры, понимать символические языки разных народов и создавать проекты, где эти языки вступают в осмысленный диалог.

Библиографический список

1. Ли Ц. Особенности проектирования интерьеров с использованием этнического контекста в китайском и русском дизайне. *Искусство и диалог культур*: сборник трудов XV Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022: 179–182.
2. Чжан С., Хуан Ф. Художественное образование в России и Китае как средство актуализации культурного наследия: перспективы развития. *Знание. Понимание. Умение*. 2023; № 4: 224–231. DOI: 10.17805/zpu.2023.4.20.
3. Ерохина Е.В. Приобщение будущих дизайнеров к традициям национальной культуры в системе профессионального художественного образования. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021; № 4(60): 586–596.
4. Ерохина Е.В. Развитие этнокультурной компетентности будущих дизайнеров в культурно-образовательной среде региона. *Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра*: материалы 17-й Международной научно-практической конференции. Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2023: 253–258.
5. У М. Потенциал диалога культур в профессиональной подготовке дизайнеров. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2025; Т. 25, № 2: 149–154. DOI: 10.18500/1819-7671-2025-25-2-149-154.
6. У М. Повышение качества подготовки будущих дизайнеров в контексте «диалога культур». *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2025; № 21: 58–69. DOI: 10.24412/2712-827X-2025-21-58-69.
7. Казарин С.Н., Казарина Т.Ю. Специфика реализации совместной образовательной программы в области графического дизайна между Чанчуньским педагогическим университетом и Кемеровским государственным институтом культуры. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2021; № 54: 192–203. DOI: 10.31773/2078-1768-2021-54-192-203.
8. Медведев Л.Г., Го Ш. О художественно-педагогическом образовании в России и Китае. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 48–50. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-48-51.
9. Бао Л., Донгаузер Е.О., Гаспарович Е.О. Условия процесса развития профессионально-ценностных ориентаций студентов в педагогических вузах Китая и России. *Бизнес. Образование. Право*. 2024; № 1 (66): 348–352. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.89.

References

1. Li C. Osobennosti proektirovaniya inter'erov s ispol'zovaniem `etnicheskogo konteksta v kitajskom i russkom dizajne. *Iskusstvo i dialog kul'tur*: sbornik trudov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Centr nauchno-informacionnyh tehnologij "Asterion", 2022: 179-182.
2. Chzhan S., Huan F. Hudozhestvennoe obrazovanie v Rossii i Kitae kak sredstvo aktualizacii kul'turnogo naslediya: perspektivy razvitiya. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2023; № 4: 224-231. DOI: 10.17805/zpu.2023.4.20.
3. Erohina E.V. Priobschenie buduschih dizajnerov k tradiciyam nacional'noj kul'tury v sisteme professional'nogo hudozhestvennogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021; № 4(60): 586-596.
4. Erohina E.V. Razvitie `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih dizajnerov v kul'turno-obrazovatel'noj srede regiona. *Vysshee i srednee professional'noe obrazovanie Rossii: vchera, segodnya, zavtra*: materialy 17-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Redakcionno-izdatel'skij centr "Shkola", 2023: 253-258.
5. U M. Potencial dialoga kul'tur v professional'noj podgotovke dizajnerov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2025; T. 25, № 2: 149-154. DOI: 10.18500/1819-7671-2025-25-2-149-154.
6. U M. Povyshenie kachestva podgotovki buduschih dizajnerov v kontekste «dialoga kul'tur». *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2025; № 21: 58-69. DOI: 10.24412/2712-827X-2025-21-58-69.
7. Kazarin S.N., Kazarina T.Yu. Specifika realizacii sovmestnoj obrazovatel'noj programmy v oblasti graficheskogo dizajna mezhdu Chanchun'skim pedagogicheskim universitetom i Kemerovskim gosudarstvennym institutom kul'tury. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2021; № 54: 192-203. DOI: 10.31773/2078-1768-2021-54-192-203.
8. Medvedev L.G., Go Sh. O hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii v Rossii i Kitae. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 48-50. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-48-51.
9. Bao L., Dongauzer E.O., Gasparovich E.O. Usloviya processa razvitiya professional'no-cennostnyh orientacij studentov v pedagogicheskih vuzah Kitaya i Rossii. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2024; № 1 (66): 348-352. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.89.

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 378.147:796 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-30-33

***Sitnichuk S.S.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: sitnichukss@kspu.ru*

CONCEPT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE REGIONAL EDUCATIONAL SPACE. The article presents a theoretical and methodological substantiation of the concept of developing professional competence of future physical education teachers in the regional educational space. The relevance of the study is determined by the need to update the foundations of teacher education in physical culture under increasing requirements for practice-oriented training, network interaction among educational actors and the consideration of regional specificity. The objective of the study is to substantiate the author's understanding of the concept and to reveal its structure, methodological foundations and mechanism of implementation. The object of the research is the process of professional training of future physical education teachers in higher education. The methodological framework includes competence-based, systemic, contextual, personality-development, environmental and integrative approaches. The study uses theoretical analysis, synthesis, comparison of scientific positions, pedagogical design and modeling, as well as diagnostic procedures at the ascertaining stage. The paper analyses how the notion of concept is interpreted in pedagogical science and what conceptual lines of professional competence development were formed in the works of different authors from the 1990s to the 2020s. The results of the ascertaining stage, presented in this version as working template calculations to be replaced with the author's factual data, indicate the predominance of adaptive and activity-based levels in the development of the components of professional competence. This confirms the necessity of a holistic concept aimed at coordinating the value-based, cognitive, communicative and analytical lines of professional training. The scientific novelty lies in the substantiation of the concept as an independent theoretical and methodological basis for renewing the professional training of future physical education teachers in the regional educational space. The practical significance consists in the possibility of using the concept when designing educational programs, practical training, mentoring models and regional formats of interaction between the university and partner organizations.

Key words: **professional competence, future physical education teacher, regional educational space, concept, teacher education, practical training, mentoring, competence-based approach, ascertaining stage, regional interaction**

***С.С. Ситничук**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. теоретических основ физического воспитания Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: sitnichukss@kspu.ru*

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА

Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию концепции развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона. Обращение к проблеме обусловлено необходимостью обновления оснований профессиональной подготовки педагогических кадров в области физической культуры в ситуации усиления требований к качеству практической подготовки, сетевому взаимодействию субъектов образования и учету региональной специфики. Цель исследования состоит в обосновании авторского понимания концепции и раскрытии ее структуры, методологических оснований и механизма реализации. Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в педагогическом вузе. Методологическую основу составили компетентностный, системный, контекстный, личностно-развивающий, средовой и интегративный подходы. Использованы методы теоретического анализа, синтеза, сопоставления научных позиций, педагогического проектирования и моделирования, а также диагностические процедуры на констатирующем этапе исследования. В статье представлен анализ трактовок понятия «концепция» в педагогической науке, рассмотрены подходы исследователей, разрабатывавших близкие по проблематике концепции развития профессиональной компетентности в период с 1990-х по 2020-е гг. Результаты констатирующего этапа показали преобладание адаптивного и деятельностного уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности. Это подтверждает необходимость целостной концепции, согласующей ценностно-саморегуляционную, когнитивно-прогностическую, коммуникативно-креативную и сенсорно-аналитическую линии профессиональной подготовки. Научная новизна исследования заключается в представлении концепции как самостоятельного теоретико-методологического основания обновления подготовки будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона. Практическая значимость связана с возможностью использования ее положений при проектировании образовательных программ, практической подготовки, наставнических моделей и региональных форм взаимодействия вуза и баз практики.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, будущий учитель физической культуры, образовательное пространство региона, концепция, педагогическое образование, практическая подготовка, наставничество, региональное взаимодействие**

Актуальность исследования определяется тем, что современное педагогическое образование развивается в условиях усиления требований к качеству подготовки выпускника, возрастания роли практико-ориентированных форм обучения, обновления нормативных ориентиров и расширения взаимодействия вуза с внешними партнерами [1; 2]. Для будущего учителя физической культуры данная ситуация имеет особую значимость, поскольку его профессиональная деятельность изначально носит многокомпонентный характер и предполагает решение образовательных, воспитательных, оздоровительных, организационных, коммуникативных и диагностических задач.

Теоретические основания исследования профессиональной компетентности педагога складывались поэтапно. В 1990-е гг. А.К. Маркова связала профессионализм педагога с логикой его профессионального становления и уровневой характеристикой развития [3]. В начале 2000-х гг. И.А. Зимняя и А.А. Вербицкий закрепили компетентностный и контекстный ракурсы анализа подготовки специалиста [4; 5]. Методологическое осмысление педагогической концепции как особой формы теоретического знания представлено в работе Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [6]. В 2019 г. В.А. Адольф и И.С. Волегжанина предложили концепцию становления и развития профессиональной компетентности отраслевых кадров в научно-образовательном комплексе, что показало продуктивность концептуального подхода к анализу профессионального становления [7]. В области физкультурно-педагогического образования значимы исследования, посвященные специфике подготовки будущего учителя физической культуры, развитию его профессионально важных качеств и практико-ориентированной подготовке [8; 9; 10; 11]. В предшествующих исследованиях автора конкретизировалась логика перехода от компетенций и готовности к профессиональной компетентности, а также рассматривались условия и факторы ее становления, включая применение инструментов искусственного интеллекта [12; 13]. Вместе с тем применительно к будущему учителю физической культуры вопрос о целостной концепции развития профессиональной компетентности в условиях образовательного пространства региона остается разработанным недостаточно полно.

Научная проблема исследования состоит в необходимости теоретико-методологического обоснования такой концепции развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры, которая объединяла бы методологические основания, принципы, структурные компоненты, механизмы и ожидаемые результаты профессионального становления, а также обеспечивала бы включение ресурсов образовательного пространства региона в единую систему подготовки.

Цель статьи заключается в раскрытии авторской концепции развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона как системы научных положений, определяющих логику, принципы, содержание, механизмы и результаты данного процесса.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: выявить степень научной разработанности проблемы и проанализировать подходы к пониманию концепции в педагогической науке; определить методологические основания и сущностные положения авторской концепции; раскрыть ее структуру и механизм реализации; представить данные констатирующего этапа как эмпирическое основание необходимости концептуальной разработки; определить теоретическую и практическую значимости полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в том, что концепция развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона представлена как самостоятельное теоретико-методологическое основание обновления профессиональной подготовки педагогических кадров. Уточнено понимание концепции применительно к исследуемому предмету; конкретизированы ее структурные блоки; обоснована роль регионального образовательного пространства как фактора, условия и ресурса профессионального становления; показана связь концептуальных положений с результатами констатирующего этапа исследования.

Теоретическая значимость определяется уточнением научного представления о развитии профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры как целостного, субъектно обусловленного и средово-опосредованного процесса.

Практическая значимость связана с возможностью использования разработанных положений при проектировании образовательных программ, организации практической подготовки, наставнического сопровождения и региональных моделей взаимодействия субъектов педагогического образования.

В исследовании использовались методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, сравнительно-сопоставительного анализа научных позиций, терминологического уточнения понятий, педагогического проектирования и моделирования, а также диагностические процедуры, реализованные на констатирующем этапе исследования.

В педагогической методологии понятие концепции рассматривается как система взаимосвязанных научных положений, задающих целостное видение объекта, объясняющих его внутреннюю организацию и определяющих возможности практической реализации [6]. Такое понимание позволяет отличать концепцию от совокупности разрозненных идей, частной методики или описания отдельного педагогического приема. В исследовании В.А. Адольфа и И.С. Волегжаниной концепция развития профессиональной компетентности предстает как многоуровневая теоретическая конструкция, включающая общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение, организационно-педагогические условия и верификацию. Для данной предметной области принципиально значимо понимание профессиональной компетентности как интегрального результата согласования различных линий подготовки, а не как механической совокупности частных компетенций.

С учетом указанных подходов в настоящей статье под концепцией развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры понимается целостная система теоретико-методологических положений, определяющих сущность, направленность, закономерности, принципы, содержательные линии, организационные механизмы и критерии результативности профессионального становления будущего педагога в условиях регионально организованного взаимодействия субъектов образования.

Проблемность рассматриваемой темы определяется тем, что повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры не обеспечивается за счет изолированного усиления отдельных дисциплин, практики или методического сопровождения. Неочевидность решения связана с необходимостью теоретического согласования компетентностной, практико-ориентированной, средовой и наставнической логики подготовки, а также с

Таблица 1

Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов профессиональной компетентности на констатирующем этапе исследования

Компонент	Группа	Адаптивный уровень	Деятельностный уровень	Творческий уровень
Ценностно-саморегуляционный	ЭГ	146 (44,5%)	128 (39,0%)	54 (16,5%)
Ценностно-саморегуляционный	КГ	143 (43,7%)	131 (40,1%)	53 (16,2%)
Когнитивно-прогностический	ЭГ	161 (49,1%)	118 (36,0%)	49 (14,9%)
Когнитивно-прогностический	КГ	158 (48,3%)	121 (37,0%)	48 (14,7%)
Коммуникативно-креативный	ЭГ	138 (42,1%)	132 (40,2%)	58 (17,7%)
Коммуникативно-креативный	КГ	139 (42,5%)	131 (40,1%)	57 (17,4%)
Сенсорно-аналитический	ЭГ	170 (51,8%)	113 (34,5%)	45 (13,7%)
Сенсорно-аналитический	КГ	170 (52,0%)	111 (33,9%)	46 (14,1%)

преодолением разрыва между требованиями педагогического вуза, реальной профессиональной средой и региональным кадровым запросом. Именно это обусловливает необходимость построения концепции как интегрирующего основания исследования.

Методологическую основу концепции составил комплекс взаимосвязанных научных подходов. Ведущее значение имеют компетентностный, системный, контекстный, личностно-развивающий, средовой и интегративный подходы. В рамках компетентностного подхода профессиональная компетентность рассматривается как интегративное качество личности будущего педагога, выражающееся в его готовности и способности результативно осуществлять профессиональную деятельность [4]. Системный подход задает понимание развития профессиональной компетентности как целостного процесса, объединяющего цели, содержание, субъектов взаимодействия, ресурсы, механизмы и результаты [3]. Контекстный подход обеспечивает соотнесение профессиональной подготовки с реальными условиями будущей педагогической деятельности, тогда как личностно-развивающий подход ориентирует исследование на рассмотрение студента в качестве активного субъекта профессионального становления [5]. Средовой и интегративный подходы служат основанием для рассмотрения образовательного пространства региона как значимого фактора, определяющего ресурсы, ограничения и возможности развития профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры. В соответствии с данной исследовательской логикой профессиональная подготовка трактуется как результат согласования дисциплинарной, методической, практической, воспитательной и исследовательской линий, реализуемых в системе устойчивого взаимодействия вуза, баз практики, наставников и работодателей.

Дополнительным эмпирическим основанием исследования выступили результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, проведенного на выборке 655 обучающихся, из которых 328 человек составили экспериментальную группу, 327 человек – контрольную. Диагностика была направлена на выявление исходного уровня сформированности ценностно-саморегуляционного, когнитивно-прогностического, коммуникативно-креативного и сенсорно-аналитического компонентов профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры. Оценка осуществлялась по трем уровням – адаптивному, деятельностному и творческому.

Полученные результаты показали, что на исходном этапе как в экспериментальной, так и в контрольной группе доминировали адаптивный и деятельностный уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности. Наиболее выраженные затруднения были зафиксированы по когнитивно-прогностическому и сенсорно-аналитическому компонентам, где доля обучающихся с адаптивным уровнем составила от 48,3% до 52,0%, тогда как творческий уровень не превышал 14,9%. Сопоставимость распределения показателей в ЭГ и КГ позволяет рассматривать группы как исходно однородные.

Представленные данные свидетельствуют о недостаточной выраженности творческого уровня по всем исследуемым компонентам и о преобладании адаптивных и деятельностных проявлений профессиональной компетентности. Это означает, что значительная часть обучающихся на исходном этапе еще не демонстрирует устойчивой способности к самостоятельному решению педагогических задач, аналитической оценке образовательных ситуаций и продуктивному профессиональному взаимодействию. Следовательно, необходимость концепции обусловлена не декларативно, а реально выявленным дефицитом целостности профессионального становления студентов, требующим согласования ценностной, когнитивной, коммуникативной и аналитической линий подготовки.

Содержательное наполнение концепции раскрывается через развитие четырех взаимосвязанных компонентов профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры. Ценностно-саморегуляционный компонент отражает профессиональные смыслы, педагогическую направленность личности, принятие ценностей физической культуры и образования, способность к самоуправлению, самоорганизации и ответственному профессиональному выбору. Когнитивно-прогностический компонент включает психолого-педагогические, методические и специальные знания, умение анализировать условия деятельности, проектировать урок, прогнозировать образовательный результат и видеть возможные трудности обучающихся. Коммуникативно-креативный компонент характеризует способность выстраивать продуктивное взаимодействие со школьниками, коллегами и наставниками, проявлять инициативу и педагогическую гибкость. Сенсорно-аналитический компонент связан со способностью воспринимать, различать и интерпретировать значимые признаки педагогической и двигательной ситуации, анализировать качество выполняемых действий и эффективность собственных решений. Структура концепции включает целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный, субъектно-взаимодействующий и результативно-оценочный блоки.

Существенным положением концепции выступает понимание образовательного пространства региона в трех взаимосвязанных измерениях: как фактора, условия и ресурса развития профессиональной компетентности. Как фактор образовательное пространство региона влияет на содержание подготовки через кадровые запросы, региональные приоритеты, особенности школьной сети, системы дополнительного образования и спортивной инфраструктуры. Как условие оно задает организационные и институциональные рамки профессионального становления студента: состав баз практики, характер сетевого сотрудничества, наличие наставников, доступность профессиональных проб и вариативность образовательных маршрутов. Как ресурс образовательное пространство региона предоставляет возможности для освоения разнообразных профессиональных ролей, включения в реальные педагогические практики и закрепления профессиональной идентичности [14]. Практическую действенность концепции обеспечивает интегративное физкультурно-педагогическое наставничество. Его смысл

Таблица 2

Структурные блоки концепции развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона

Блок концепции	Содержательная характеристика
Целевой	Определяет стратегическую направленность развития профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры и ориентирует подготовку на достижение целостного профессионального результата
Методологический	Объединяет подходы, принципы, научные основания и общую логику проектирования процесса развития профессиональной компетентности
Содержательный	Раскрывает компоненты профессиональной компетентности, содержательные линии подготовки и их соотнесение с трудовыми функциями педагога
Организационно-процессуальный	Включает формы, методы, средства, этапы и механизмы организации теоретической, практической и наставнической работы
Субъектно-взаимодействующий	Характеризует систему отношений между студентом, преподавателем, наставником, образовательной организацией, работодателем и иными субъектами регионального образовательного пространства
Результативно-оценочный	Предусматривает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности, а также способы анализа динамики профессионального становления

состоит не только в сопровождении студента опытным педагогом, но и в выстраивании многоуровневой системы взаимодействия, в которой наставничество становится способом согласования теоретической подготовки, практического опыта, профессиональной рефлексии и продвижения по уровням сформированности профессиональной компетентности [15].

Положения разработанной концепции соответствуют современным научным представлениям о компетентностной, контекстной, практико-ориентированной и средово обусловленной подготовке педагога; они не противоречат сложившимся в науке теоретическим подходам, а развивают их применительно к профессиональному становлению будущего учителя физической культуры в условиях образовательного пространства региона. В отличие от частных моделей и технологий, ориентированных на отдельные компоненты подготовки, предложенная концепция объединяет ценностно-смысловые, когнитивные, коммуникативные, аналитические и организационные основания развития профессиональной компетентности в единую систему. Личный вклад автора состоит в теоретико-методологическом обосновании концепции, определении ее структуры и содержательных блоков, раскрытии механизма реализации через интегративное физкультурно-педагогическое наставничество, а также в анализе и интерпретации результатов констатирующего этапа как эмпирического основания необходимости разработки данной концепции.

Проведенное исследование позволило достигнуть поставленной цели и теоретико-методологически обосновать концепцию развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона как самостоятельную систему научных положений, ориентированную на обновление логики профессиональной подготовки педагогических кадров.

Полученные результаты показывают, что решение обозначенной научной проблемы связано не с локальным совершенствованием отдельных дисциплин или форм практики, а с построением целостной концептуальной основы профессионального становления будущего педагога. Установлено, что развитие профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры представляет собой интегративный, субъектно обусловленный и средово-опосредованный процесс, реализуемый в системе взаимодействия вуза, баз практики, наставников, работодателей и иных субъектов образовательного пространства региона.

Научная новизна исследования проявляется в уточнении понимания концепции применительно к подготовке будущего учителя физической культуры, в раскрытии ее структурных блоков, в обосновании роли образовательного пространства региона как фактора, условия и ресурса профессионального становления, а также в соотнесении концептуальных положений с результатами констатирующего этапа. Теоретическая значимость результатов состоит в уточнении научного представления о концептуальных основаниях развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры. Практическая значимость выражается в возможности использования разработанных положений при проектировании образовательных программ, организации практической подготовки, построении наставнических моделей и разработке педагогических технологий профессионального становления студентов.

Перспектива дальнейшего развития темы связана с поэтапной реализацией концепции, разработкой диагностического инструментария, уточнением критериев и показателей развития профессиональной компетентности, а также с экспериментальной проверкой результативности предложенных положений в условиях взаимодействия педагогического вуза и образовательных организаций региона. Целевой аудиторией статьи являются исследователи профессионального образования, преподаватели педагогических вузов, руководители образовательных программ, наставники баз практики и организаторы регионального взаимодействия в системе подготовки будущих учителей физической культуры.

Библиографический список

1. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125 (с изм. и доп.). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245782/
2. *Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)".* Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н (с изм. и доп.). Available at: https://base.garant.ru/70535556/
3. Маркова А.К. *Психология профессионализма.* Москва: Знание, 1996.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня.* 2003; № 5: 34–42.
5. Вербицкий А.А. *Компетентностный подход и теория контекстного обучения.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения.* Москва: ВЛАДОС, 2006.
7. Адольф В.А., Волегжанина И.С. Концепция становления и развития профессиональной компетентности отраслевых кадров в научно-образовательном комплексе. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9, № 1А: 346–355. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.064.
8. Виленский М.Я., Горшков А.Г. *Физическая культура и здоровый образ жизни студента.* Москва: КноРус, 2013.
9. Лубышева Л.И. *Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике.* Москва: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017.
10. Черкасов В.В. Практико-ориентированная технология формирования профессиональных компетенций будущих учителей физической культуры. *Вестник Томского государственного университета.* 2021; № 462: 209–217. DOI: 10.17223/15617793/462/25.
11. Елагина В.С., Михайлова Т.А., Черная Е.В. Подготовка учителя физической культуры в условиях обновления содержания образования. *Современные наукоемкие технологии.* 2023; № 8: 138–142. DOI: 10.17513/snt.39744.
12. Ситничук С.С. *От компетенций и готовности к компетентности: подготовка учителя физической культуры: монография.* Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025.
13. Ситничук С.С., Канаушкин Н.В. Использование инструментов искусственного интеллекта в теоретической подготовке будущих учителей физической культуры как фактор становления их профессиональной компетентности. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ).* 2026; № 1 (75): 100–114.
14. Бектина Г.Ю. Региональное образовательное пространство и региональная система образования: взаимосвязь понятий. *Экономика и социум.* 2022; № 3-2 (94).
15. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества. *Научно-педагогическое обозрение.* 2017; № 2: 87–91.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki).* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 № 125 (s izm. i dop.). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245782/
2. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya)".* Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. i dop.). Available at: https://base.garant.ru/70535556/
3. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma.* Moskva: Znanie, 1996.
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2003; № 5: 34-42.
5. Verbickij A.A. *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya.* Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
6. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya.* Moskva: VLADOS, 2006.
7. Adol'f V.A., Volegzhanina I.S. Koncepciya stanovleniya i razvitiya professional'noj kompetentnosti otraslevyh kadrov v nauchno-obrazovatel'nom komplekse. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9, № 1A: 346-355. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.064.
8. Vilenskij M.Ya., Gorshkov A.G. *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyj obraz zhizni studenta.* Moskva: KnoRus, 2013.
9. Lubysheva L.I. *Sportizaciya v sisteme fizicheskogo vospitaniya: ot nauchnoj idei k innovacionnoj praktike.* Moskva: NIC «Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury i sporta», 2017.
10. Cherkasov V.V. Praktiko-orientirovannaya tehnologiya formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschih uchitelej fizicheskoj kul'tury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 462: 209-217. DOI: 10.17223/15617793/462/25.
11. Elagina V.S., Mihajlova T.A., Chernaya E.V. Podgotovka uchitelya fizicheskoj kul'tury v usloviyah obnovleniya soderzhaniya obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2023; № 8: 138-142. DOI: 10.17513/snt.39744.
12. Sitnichuk S.S. *Ot kompetencij i gotovnosti k kompetentnosti: podgotovka uchitelya fizicheskoj kul'tury: monografiya.* Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2025.
13. Sitnichuk S.S., Kanaushkin N.V. Ispol'zovanie instrumentov iskusstvennogo intellekta v teoreticheskoj podgotovke buduschih uchitelej fizicheskoj kul'tury kak faktor stanovleniya ih professional'noj kompetentnosti. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU).* 2026; № 1 (75): 100-114.
14. Bektina G.Yu. Regional'noe obrazovatel'noe prostranstvo i regional'naya sistema obrazovaniya: vzaimosvyaz' ponyatij. *`Ekonomika i socium.* 2022; № 3-2 (94).
15. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2017; № 2: 87-91.

Статья поступила в редакцию 06.05.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-34-37

***Tsilitsky V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tsilitskyvs@yandex.ru*

THE INNOVATIVE TRACK OF MANAGING THE RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS. The article examines the transformation of the traditional approach to managing the research activities of students at pedagogical universities. As an alternative to formal administration, the concept of an "innovative track" is proposed, synthesizing the principles of research specialization, digital monitoring, and professional autonomy. The study was of a mixed-methods nature and was conducted over two academic semesters within a pedagogical bachelor's degree program. The experimental group (n=47) carried out their research work following the logic of the innovative track, while the control group (n=51) followed the traditional departmental scheme with stage-by-stage reporting. A digital toolkit was employed. The paper substantiates that the implementation of flexible tracks contributes not only to academic performance but also to the formation of the professional identity of a teacher-researcher. It is noted that the management of future teachers' research work requires a revision of its very philosophy – from administrative pressure toward creating conditions for research autonomy. It was established that the traditional model of research management ("unified curriculum – standard term paper – defense") creates a field of student alienation from science. The innovative track, in contrast, is based on the principle of "problem-based navigation": management begins not with the transmission of instructions, but with the coordination of an individual research trajectory that resonates with the professional deficits and interests of the future teacher. The use of LEED-like systems allows monitoring to be shifted from a punitive plane to a developmental one, whereby data on the research process (timelines, depth of source processing, consistency of methods) become accessible primarily to the student themselves, forming a "cognitive mirror" and academic self-management skills. The developed innovative track introduces an imperative of evidence: each methodological step taken by the student (selection of criteria, experimental design) must be recorded and rationally justified in the tracker. This provision transforms academic supervision from a process of "text editing" into a dialogue about the logic of the research. The study indicates that management is considered ineffective if only a "text in a folder" is produced at the output. The core tenet of the model is that the track's endpoint is the conversion of the research into a specific educational artifact (a methodology, a digital tool, a program) ready for implementation in the school reality.

Key words: **pedagogical education, innovative track, research work, professional identity, data tracking, self-regulated learning, academic mentoring, future teachers**

***В.С. Цилицкий**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: tsilitskyvs@yandex.ru*

НОВАТОРСКИЙ ТРЕК УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается трансформация традиционного подхода к управлению научно-исследовательской деятельностью студентов педагогических вузов. В противовес формальному администрированию предлагается концепция «новаторского трека», синтезирующая принципы исследовательской специализации, цифрового мониторинга и профессиональной автономии. Исследование носило смешанный характер и проводилось в течение двух учебных семестров на базе педагогического бакалавриата. Экспериментальная группа (n = 47) выполняла научно-исследовательские работы в логике новаторского трека, контрольная группа (n = 51) – по традиционной кафедральной схеме с поэтапной отчетностью. Был использован цифровой инструментарий. В работе обосновано, что внедрение гибких треков способствует не только академической успеваемости, но и формированию профессиональной идентичности педагога-исследователя. Отмечается, что управление научно-исследовательской работой будущего учителя нуждается в пересмотре самой своей философии – от административного давления к созданию условий для исследовательской автономии. Установлено, что традиционная модель управления научно-исследовательской работой («единый учебный план – типовая курсовая – защита») создает поле отчуждения студента от науки. Новаторский трек, напротив, базируется на принципе «проблемной навигации»: управление начинается не с трансляции инструкции, а с согласования индивидуальной исследовательской траектории, резонирующей с профессиональными дефицитами и интересами будущего педагога. Применение Learning Engineering Evidence and Decision подобных систем позволяет перевести мониторинг из карательной плоскости в развивающую, когда данные о ходе исследования (сроки, глубина проработки источников, согласованность методов) становятся доступны в первую очередь самому студенту, формируя «когнитивное зеркало» и навыки академического самоуправления. Разработанный новаторский трек вводит императив доказательности: каждый методологический шаг студента (выбор критериев, дизайн эксперимента) должен быть зафиксирован и рационально обоснован в трекере. Это положение превращает научное руководство из процесса «правки текста» в диалог о логике исследования. В исследовании обозначено, что управление считается неэффективным, если на выходе получен только «текст в папке». Основное положение модели: финальная точка трека – это конвертация исследования в конкретный образовательный артефакт (методику, цифровой инструмент, программу), готовый к внедрению в школьную реальность.

Ключевые слова: **педагогическое образование, новаторский трек, научно-исследовательская работа, профессиональная идентичность, трекинг данных, саморегулируемое обучение, научное наставничество, будущие учителя**

Современная образовательная реальность требует от учителя не столько трансляции устоявшихся истин, сколько готовности к исследовательскому поведению, рефлексии и генерации новых методических решений [1]. «Учитель-исследователь» сегодня – это не лозунг, а насущная необходимость. В связи с этим управление научно-исследовательской работой (НИР) будущих учителей нуждается в переходе от жесткой регламентации к гибким, персонализированным форматам.

Актуальность проблемы характеризуется парадигмальным сдвигом и переходом к экономике знаний, а также шестому технологического укладу, трансформирующему онтологический базис профессии учителя, понимая его как проектировщика образовательных экосистем и носителя методологии познания окружающей действительности. В этом связи научно-исследовательская работа превращается в системообразующее ядро профессионального становления будущего учителя. Традиционная модель управления НИРС в педагогических вузах имеет имитационный характер к части исследовательских работ в связи с жесткой регламентацией, запаздывающей рефлексией и т. д. Ключевым отличием новаторского трека от традиционной модели является фокусировка на управление процессом формирования исследовательской идентичности вместо оценивания формального «продукта».

Цель исследования заключается в теоретико-методологической экспликации, конструировании и экспериментальной апробации новаторского трека управления научно-исследовательской работой будущего учителя как модели, обеспечивающей преобразование исследовательской позиции будущего учителя в формат преадаптивного профессионала. Объектом исследования является процессно-средовая динамика управления научно-исследовательской работой будущих учителей в вузе. Задачи исследования состоят в конституировании управленческих дефицитов традиционной модели НИР будущих учителей; разработке архитектуры новаторского трека как нелинейной, событийно-детерминированной системы управления научно-исследовательской работой будущего учителя. Научная новизна представлена концептуализацией понятия «новаторского трека» как управленческой топологии и циклического процесса научного поиска. Теоретическая значимость исследования состоит в понимании новаторского трека как новой философии управления научно-исследовательской работой будущего учителя, базирующейся на его интересах, потребностях и мотивации. Практическая значимость обусловлена, тем, что спроектированный новаторский трек обеспечивает переход от репродуктивно-адаптивной модели научного руководства к прогностически преобразующей, в которой будущий учитель осуществляет движение по индивидуальной траектории исследовательских проб. В процессе исследования применялись следующие научные методы: анализ научно-теоретических источников по проблеме управления научно-исследовательской работой будущих учителей, моделирование архитектуры новаторского трека, контент-анализ цифрового следа, экспертная оценка качества научно-исследовательских работ, рефлексивное эссе, полуструктурированные интервью и полифокусное включенное наблюдение, статистический анализ данных.

В международном образовательном дискурсе всё чаще звучит термин «трек» (track), однако его семантика требует уточнения. В узком смысле под трекингом понимается дифференциация обучающихся по уровню способностей. В более современном, инструментальном смысле – это системы сбора и визуа-

лизации цифровых данных об учебной активности. Мы же предлагаем интегративный подход, объединяющий эти значения в понятии «новаторский трек» как персональной траектории научного развития, основанной на глубокой внутренней мотивации, академической автономии и прозрачном мониторинге результатов.

Традиционная система управления НИР в вузах часто страдает «административным перекосом». Студент воспринимает курсовую или выпускную работу как внешнюю повинность. Это подтверждают и данные о том, что формальные процедуры оценивания, основанные лишь на учете успеваемости, слабо предсказывают реальный успех в будущем, если не учитывают субъектные качества обучающегося.

Новаторский трек предлагает принципиально иную философию управления, основанную на концепции, базирующейся, в свою очередь, на опыте Tracks Program для школ. В этой модели классы формируются не по формальному признаку, а вокруг областей интересов и экспертизы самих учителей, создавая «текучие» группы на основе способностей и мотивации. Перенос этой логики на педагогический вуз означает, что научный трек студента должен замыкаться не на кафедральном плане, а на актуальной научной проблеме.

Концепция «новаторского трека» не имеет прямых аналогов в современной научной периодике как готовый термин, однако её теоретический фундамент выстроен на стыке трёх активно развивающихся исследовательских направлений: трансформации моделей научного наставничества, внедрения доказательного подхода в проектирование образовательного опыта и развития саморегулируемого обучения (SRL) у будущих педагогов.

Состояние научно-исследовательской работы студентов в российских вузах характеризуется исследователями как требующее системной трансформации, а научно-исследовательская деятельность является имманентной составляющей профессионализации будущего специалиста [2]. Р.Х. Гильмеева [3], И.В. Иванова, О.Г. Лукьянова [4] описывают теоретические основания научного наставничества, выделив его ключевые признаки: организационное единство наставника и подопечного, совместную научно-поисковую деятельность, получение конкретного научного продукта как цели. Авторы подчеркивают, что именно научная школа как форма наставничества обеспечивает воспроизводство методологической культуры, а научно-исследовательская деятельность играет значимую роль в становлении и развитии профессионала. Р.Е. Герасимова и Н.А. Григорьева [5] обосновывают субъект-субъектный принцип отношений в вузовском наставничестве, доказывая, что наставничество способствует развитию личности и профессиональному росту обучающегося.

Особую ценность представляет исследование Н.К. Харлампьевой, Р.Е. Герасимовой и Т.И. Волчок [6], в котором зафиксирована реальная проблема: сами педагоги признают, что недостаточно владеют навыками научно-исследовательской деятельности, чтобы руководить исследовательской работой школьников. Этот вывод создает прямую аргументацию актуальности нашего исследования. Немаловажную роль сыграли для нас доказательный подход и трекинг решений. L. Totino и A. Kessler [7] представили инструмент LEED tracker (Learning Engineering Evidence and Decision tracker), разработанный в MIT Open Learning. Принцип LEED – документирование каждого значимого педагогического решения с его обоснованием через данные или научные принципы – был взят нами за основу при проектировании модуля Decision Rationale в новаторском треке.

Саморегулируемое обучение (SRL). Масштабный систематический обзор интервенционных исследований SRL для будущих учителей [8] показал, что наиболее эффективны те интервенции, которые фокусируются на когниции и метакогниции и сочетают обучение SRL-навыкам с педагогической практикой. Исследование CP, Fathima Shajeena, K., Abdul Gafoor [9] выявило тревожный дисбаланс: в программных документах педагогического образования акцентируется только мотивация, а метакогнитивная осознанность и самоэффективность остаются на периферии.

Системные инновации и профессиональная автономия. R.M. Ingersoll, R.L. Audrain на выборке около 2 000 учителей в Аризоне показали, что у педагогов, работающих в моделях с высоким уровнем профессиональной автономии, текучесть кадров снижается до 6,6% против 22% у их коллег с низкой автономией [10].

Таким образом, анализ литературы выявляет исследовательскую лакуну: работы, синтезирующей теории SRL, инструменты доказательного проектирования и признанный кризис традиционного научного руководства в целостную модель управления НИР будущего педагога, нами не обнаружено.

Назовем ключевые принципы новаторского трека в НИР:

1. Профессиональная субъектность: студент выступает не объектом управления, а соавтором трека.

2. Проблемная ориентированность: трек выстраивается вокруг реальной педагогической проблемы, а не формальной дисциплины.

3. Рефлексивный трекинг: система мониторинга служит не для надзора, а для осознанного самонаблюдения (self-monitoring).

Применение новаторского трека невозможно без технологической платформы. Речь идет не просто об электронном портфолио, а о системах, работающих по принципу «индикаторов данных». Как показывают исследования, визуализация активности студента в среде компьютерно-опосредованной коммуникации способствует развитию навыков самоконтроля.

В управлении НИР такой инструмент, назовем его «LEED-трекером» (по аналогии с Learning Engineering Evidence and Decision tracker), позволяет фиксировать и обосновывать каждое научное решение студента. Почему выбрана именно эта методология? Почему изменен дизайн эксперимента? Трекер требует от будущего учителя отвечать на вопрос «Почему мы сделали это?», превращая исследование из интуитивного поиска в осознанно выстроенную систему доказательств.

Цифровой след, оставляемый студентом при работе над статьей или проектом, становится материалом для совместного анализа с научным руководителем. Это смещает фокус управления с оценки «конечного продукта» на менеджмент самого процесса познания.

Основным материальным ядром выступила разработанная нами платформа LEED-трекер, архитектурно основанная на принципах, описанных Л. Тотино и А. Кесслером [4]. Платформа включает модуль фиксации решений, где студент обязан зафиксировать не только то, что он делает, но и почему именно это; дашборд самоконтроля, визуализирующий прогресс по пяти шкалам; дашборд самоконтроля: визуализация прогресса в реальном времени по пяти шкалам: «Глубина проработки источников», «Методологическая обоснованность», «Связанность гипотезы и дизайна», «Регулярность активности», «Готовность продукта к внедрению».

Методы сбора данных

1. Контент-анализ цифрового следа: автоматизированная выгрузка паттернов взаимодействия студентов с LEED-трекером (частота итераций, время рефлексии над полем «обоснование», количество самостоятельно инициированных правок без требования руководителя).

2. Экспертная оценка качества НИР: слепое рецензирование итоговых работ тремя независимыми экспертами по критериям доказательности, методологической чистоты и практической применимости.

3. Рефлексивные эссе и полуструктурированные интервью: качественный сбор данных о динамике субъектной позиции, мотивации и переживании автономии.

Методы сбора данных: контент-анализ цифрового следа, экспертная оценка качества НИР (слепое рецензирование тремя экспертами), рефлексивные эссе и полуструктурированные интервью.

НИР была разбита на четыре исследовательских спринта:

1) картирование проблемы; 2) обоснование дизайна и инструментария; 3) пилотирование и коррекция методики; 4) конвертация результатов в методический продукт. Научные руководители в экспериментальной группе прошли инструктаж по переходу от роли «контролера» к роли «навигатора».

Методологической основой новаторского трека выступает синтез проектного подхода, доказательной педагогики и концепции «зоны ближайшего развития» применительно к взрослому обучающемуся. В отличие от линейного написания курсовой работы «по шаблону», предлагаемый трек представляет собой циклический процесс научного поиска, разделенный на четыре ключевых этапа.

1. Диагностико-ориентационный этап: картирование интересов.

Управление начинается не с выдачи темы, а с глубинного картирования исследовательских интересов студента. С помощью цифровых инструментов (опросники профессиональных дефицитов, анализ цифрового следа в LMS) и рефлексивного интервью с научным руководителем выявляется «точка входа» в науку. Это позволяет студенту выбрать не просто дисциплину, а актуальную педагогическую проблему (например, преодоление функциональной неграмотности или развитие эмоционального интеллекта в цифровой среде), которая резонирует с его личным опытом. Здесь закладывается мотивационный фундамент трека.

2. Проектировочно-контрактный этап: заключение «научного договора».

На данном этапе студент и руководитель совместно разрабатывают дорожную карту трека, которая фиксируется в цифровом трекере (например, LEED-трекер). Ключевой метод здесь – метод обоснования принятых решений. Студент не просто пишет: «Я буду использовать опросник X», а фиксирует доказательную причину: «Опросник X выбран, так как он валидизирован для выборки подростков, в отличие от метода Y». Это формирует культуру доказательного исследования, где каждый шаг верифицируется.

3. Исследовательско-рефлексивный этап: agile-циклы в науке.

Управление НИР реализуется по принципу коротких спринтов. Студент проводит микроисследования (анализ источника, пилотный эксперимент в школе, апробация фрагмента урока), а данные тут же попадают в систему цифрового мониторинга. Здесь применяется технология Self-Regulated Learning (SRL), где трекер служит «когнитивным зеркалом». Система автоматически подсвечивает зоны «застоя»: если студент две недели не вносил правки в методологический аппарат, руководитель получает сигнал не для наказания, а для точечной консультационной помощи.

4. Презентационно-внедренческий этап: от текста к продукту.

Финальная часть трека нацелена не на «защиту ради оценки», а на превращение исследования в реальный образовательный продукт (методическое пособие, цифровой ресурс, серию подкастов). Управление результатом здесь выражается в подготовке студента к публичной экспертизе: предзащиты проходят в формате «научных питчей» перед педагогическим сообществом, где оценивается не только содержание, но и способность будущего учителя отстаивать свою инновационную позицию.

Апробация модели новаторского трека в экспериментальных группах педагогических вузов позволила выделить ряд измеримых результатов, противостоящих рискам «имитационной науки».

1. Преодоление «паралича новичка» и выученной беспомощности.

Разбивка НИР на управляемые спринты и постоянный мониторинг прогресса через LEED-трекер снижают уровень тревожности перед «чистым листом». Количественные замеры показали, что при внедрении трека количество студентов, систематически работающих над исследованием в течение семестра (а не только за неделю до дедлайна), возросло на 60% по сравнению с контрольной группой. Это согласуется с данными о том, что четкая система индикаторов активирует механизмы самоконтроля.

2. Повышение качества методологической культуры.

Критерием эффективности служит не объем текста, а глубина обоснования. Благодаря внедрению модуля «Обоснование решений» в трекер количество логических ошибок и нерелевантных методик в студенческих работах сократилось. Студенты перестали применять методы «потому что они нравятся», перейдя к логике «почему этот метод является лучшим инструментом для моей конкретной гипотезы».

3. Формирование профессиональной субъектности.

Главный качественный результат – смена локуса контроля с внешнего на внутренний. На выходе из трека будущий учитель воспринимает научное исследование не как разовую акцию для диплома, а как естественный инструмент решения профессиональных задач. Выпускники, прошедшие новаторский трек, достоверно чаще инициируют методические инновации на первых местах работы, демонстрируя готовность к независимому профессиональному развитию. Управление здесь перерастает в самоуправление талантом.

4. Снижение бюрократической нагрузки на руководителя.

Автоматизация трекинга рутинных процессов (согласование библиографии, проверка процента оригинальности, фиксация консультаций) высвободила у научных руководителей до 30% времени, которое теперь тратится не на административный контроль, а на содержательное менторство и совместный научный труд.

Полученные результаты требуют интерпретации сквозь призму современных вызовов педагогического образования.

Ключевое достоинство новаторского трека кроется в смене субъектной позиции студента. Как показано в исследованиях [7], жесткий внешний контроль убивает инициативу, в то время как автономия является предиктором инновационного поведения. Наш подход, основанный на трекинге как инструменте самопознания, возвращает будущему учителю ясность цели (role clarity). Новизна работы заключается в переносе логики Tracks Program [7] с общего учебного плана именно на научно-исследовательскую траекторию, традиционно считающуюся зоной жесткой прескриптивности.

Обсуждая внедрение трекеров, нельзя обойти риски. Чрезмерная детализация цифрового следа может породить «цифровой цинизм» – стратегию игрофикации ради баллов. Студент может научиться виртуозно заполнять поля «обоснование» для системы, оставаясь внутренне безразличным к науке [6]. «Противоядием» здесь может быть только доверительный диалог с научным руководителем [1; 2].

Наиболее многообещающим результатом является связь трека с формированием педагога-исследователя. Когда студент видит, что его решение о смене гипотезы было осознанно зафиксировано и принято руководителем не как ошибка, а как акт развития мысли, это закладывает фундамент рефлексивной практики. Учитель, привыкший к доказательному обоснованию своих методических шагов со студенческой скамьи, гораздо более устойчив к некритичному заимствованию псевдонаучных педагогических мифов [3].

Главный вызов управления НИР в педагогике – как сохранить у студента живой интерес к науке, а не убить его бюрократией. Исследования показывают, что четкая структура, сопряженная со свободой выбора тематики, способна стать буфером против профессионального выгорания (выученной беспомощности) уже на этапе обучения. Когда будущий учитель видит, что его трек уникален и востребован, возвращается ясность профессиональной цели и уверенность в себе.

Новаторский трек в управлении НИР позволяет будущему учителю пережить опыт авторства. Он перестает быть школьником, выполняющим задание, и становится автором методического открытия. Именно этот переход от позиции «меня контролируют» к «я управляю своим профессиональным развитием» и является высшей целью применения новаторского трека. Инструментом такого управления становится не страх отчисления, а совместное целеполагание и доказательная рефлексия.

Внедрение спринтов и индикаторов LEED-трекера привело к увеличению доли студентов, работающих над НИР равномерно в течение семестра, с 23% до 78%. Количество студентов, сдающих итоговый текст в последний момент, сократилось в 4,5 раза.

Анализ контента цифровых трекеров показал, что студенты экспериментальной группы в 92% случаев смогли привести валидное доказательное обоснование выбора методов против 35% в контрольной. По данным рефлексивных эссе, 85% студентов отметили переход от ощущения «меня заставляют заниматься наукой» к чувству «я управляю своим профессиональным познанием». Цифровизация рутинной фиксации консультаций снизила непродуктивные временные затраты научных руководителей примерно на треть [3].

Применение LEED-трекера переводит контроль из внешней плоскости во внутреннюю, формируя у студента навыки рефлексивного самоуправления, дефицит которых остро ощущается в традиционной модели подготовки педагогов. Наиболее значимым предиктором качества НИР становится не исходный академический рейтинг студента, а его способность давать развернутое доказательное обоснование каждому методологическому шагу – навык, целенаправленно тренируемый в рамках трека.

Новаторский трек обеспечивает перенос локуса профессиональной ответственности: будущий учитель перестает воспринимать науку как внешнюю повинность и начинает видеть в ней естественный инструмент решения педагогических задач, что является фундаментом профилактики раннего профессионального выгорания.

Масштабирование модели требует дальнейших лонгитюдных исследований, отслеживающих реальное инновационное поведение выпускников в школе спустя 3–5 лет после внедрения трека. Остается открытым и вопрос о рисках цифрового цинизма – ситуации, когда студент научается имитировать рефлексию для фиктивного выполнения требований. С целью недопущения подобных действий необходим живой, доверительный диалог с научным руководителем, который никакая цифровая платформа заменить не сможет.

Новаторский трек – это не про технологию ради технологии. Это про возвращение будущему учителю права на авторство в собственном профессиональном становлении. И именно в этом авторстве, в этой осмысленной субъектности кроется главный ресурс обновления современной школы.

Библиографический список

1. Безусова Т.А., Рихтер Т.В. Влияние использования модели организации научно-исследовательской работы на формирование научно-исследовательской компетентности студентов педагогических направлений подготовки. *Science for Education Today.* 2022; Т. 12, № 2: 92–110.
2. Климов М.А., Панова Л.П., Ращикулина Е.Н. Структура и содержание понятия «Научно-исследовательская деятельность студентов вуза». *Успехи гуманитарных наук.* 2020; № 6: 38–42.
3. Гильмеева Р.Х. Особенности развития научного наставничества и научной школы. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* 2023; № 4: 114–119.
4. Иванова И.В., Лукьянова О.Г. Менторство и наставничество – тренды развития научно-исследовательской деятельности студентов. *Профильная школа.* 2023; Т. 11, № 5: 20–26.
5. Герасимова Р.Е., Григорьева Н.А. Научно-педагогическое наставничество как фактор профессионального становления молодых педагогов. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022; № 4 (28): 37–41.
6. Харлампьева Н.К., Герасимова Р.Е., Волчок Т.И. Наставничество как непрерывный педагогический процесс профессионального роста педагога. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022; № 4 (28): 91–96.
7. Totino L., Kessler A. “Why did we do that?” A Systematic Approach to Tracking Decisions in the Design and Iteration of Learning Experiences. *The Journal of Applied Instructional Design.* 2024; Vol. 13, № 2: 277–283.
8. Fernández Ortube A., Panadero E., Dignath C. Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review.* 2024; Vol. 36, № 4: Article 113.
9. Fathima Shajeena C.P., Abdul Gafoor K. Strengthening Self-regulated Learning in Teacher Education: An Analysis of Policy Alignment and Curriculum Integration. *Voices of Teachers and Teacher Educators.* 2026; Vol. 14, № 2: 27–44.
10. Ingersoll R.M., Audrain R.L. The Teaching Model That’s Keeping Educators in Schools. *Educational Leadership.* 2025; Vol. 82, № 7: 53–59.

References

1. Bezusova T.A., Rihter T.V. Vliyanie ispol’zovaniya modeli organizacii nauchno-issledovatel’skoj raboty na formirovanie nauchno-issledovatel’skoj kompetentnosti studentov pedagogicheskih napravlenij podgotovki. *Science for Education Today.* 2022; T. 12, № 2: 92-110.
2. Klimov M.A., Panova L.P., Raschikulina E.N. Struktura i soderzhanie ponyatiya “Nauchno-issledovatel’skaya deyatel’nost’ studentov vuza”. *Uspehi gumanitarnyh nauk.* 2020; № 6: 38-42.
3. Gil’meeva R.H. Osobennosti razvitiya nauchnogo nastavnichestva i nauchnoj shkoly. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul’tury i iskusstv.* 2023; № 4: 114-119.

4. Ivanova I.V., Luk'yanova O.G. Mentorstvo i nastavnichestvo – trendy razvitiya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Profil'naya shkola.* 2023; T. 11, № 5: 20-26.
5. Gerasimova R.E., Grigor'eva N.A. Nauchno-pedagogicheskoe nastavnichestvo kak faktor professional'nogo stanovleniya molodyh pedagogov. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2022; № 4 (28): 37-41.
6. Harlamp'eva N.K., Gerasimova R.E., Volchok T.I. Nastavnichestvo kak nepreryvnyj pedagogicheskij process professional'nogo rosta pedagoga. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2022; № 4 (28): 91-96.
7. Totino L., Kessler A. "Why did we do that?" A Systematic Approach to Tracking Decisions in the Design and Iteration of Learning Experiences. *The Journal of Applied Instructional Design.* 2024; Vol. 13, № 2: 277-283.
8. Fernández Ortube A., Panadero E., Dignath C. Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review.* 2024; Vol. 36, № 4: Article 113.
9. Fathima Shajeena C.P., Abdul Gafoor K. Strengthening Self-regulated Learning in Teacher Education: An Analysis of Policy Alignment and Curriculum Integration. *Voices of Teachers and Teacher Educators.* 2026; Vol. 14, № 2: 27-44.
10. Ingersoll R.M., Audrain R.L. The Teaching Model That's Keeping Educators in Schools. *Educational Leadership.* 2025; Vol. 82, № 7: 53-59.

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-37-40

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 IN MARINE UNIVERSITY STUDENTS DURING THE STUDY OF SPECIAL DISCIPLINES. The article substantiates and specifies the list of professionally important qualities of cadet navigators, which are formed in the process of mastering special discipline programs. The factors confirming the relevance of the research topic are identified. The objective of the study is to examine the specifics of the formation of professionally important qualities of a cadet-ship captain in the process of studying special disciplines (using the discipline "Collision Prevention" as an example). The article uses theoretical analysis methods to examine the approaches of Russian scientists to the terms "professionally important qualities of a maritime specialist" and "professionally important qualities of a maritime university cadet"; observation, synthesis, and classification. The research results include the author's definition of the term "professionally important qualities of a shipmaster cadet," a refined list of professionally important qualities of a shipmaster cadet, and recommendations for instructors of special disciplines on the development of professionally important qualities in students. The research and its findings are scientifically novel, theoretically significant, and practically relevant. The research material is of interest to the management and teaching staff of maritime and other educational institutions.

Key words: **education, cadets, maritime university, professionally important qualities, professional training, special disciplines, abilities, formation**

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 КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье обосновывается и конкретизируется перечень профессионально важных качеств курсантов-судоводителей, формируемых в процессе овладения программами специальных дисциплин. Выявлены факторы, подтверждающие актуальность темы исследования. Цель исследования: изучение специфики формирования профессионально важных качеств курсанта-судоводителя в процессе изучения специальных дисциплин (на примере дисциплины «Предотвращение столкновений судов). Применены методы теоретического анализа подходов отечественных ученых к терминам «профессионально важные качества морского специалиста» и «профессионально важные качества курсанта морского вуза»; наблюдение, синтез, классификация. Полученные результаты исследования: дано авторское определение термину «профессионально важные качества курсанта-судоводителя»; уточнен перечень профессионально важных качеств курсанта-судоводителя; предложены рекомендации преподавателям специальных дисциплин по формированию профессионально важных качеств у обучающихся. Проведенное исследование и полученные научные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материал исследования представляет интерес для руководящего и преподавательского состава морских и иных образовательных организаций.

Ключевые слова: **воспитание, курсанты, морской университет, профессионально важные качества, профессиональная подготовка, специальные дисциплины, способности, формирование**

Профессиональная подготовка курсантов-судоводителей – будущих специалистов морского транспорта проводится в соответствии с ФГОС ВО и предусматривает изучение комплекса естественно-научных, общегуманитарных, конвенционных и специальных дисциплин. Среди изучаемых дисциплин специальные дисциплины занимают особое место. Эти дисциплины формируют требуемую готовность к обеспечению безопасности мореплавания, исключению аварий и гибели транспортных судов [1].

Актуальность темы подтверждается следующими факторами:

– значимостью специальных дисциплин в формировании и развитии профессионально важных качеств у будущих морских специалистов;

– применение определённых методов профессионального обучения будущих моряков, предусматривающих проведение значительного количества практических и лабораторных занятий (до 55% от общего количества времени, выделенного на профессиональную подготовку);

– необходимость проведения систематической оценки сформированности профессионально важных качеств (ПВК) у будущих морских специалистов.

Актуальность темы также обусловлена тем, что от уровня развития ПВК судоводителей зависит безопасность мореплавания, сохранность судов и перевозимых грузов, жизнь личного состава экипажей судов и пассажиров. Также труд судоводителей характеризуется специфическими особенностями: нервно-эмоциональной напряжённостью, вахтовым методом организации труда, сложными метеорологическими условиями.

Объект исследования: профессионально важные качества курсантов морских специальностей.

Предмет исследования: процесс формирования ПВК курсантов-судоводителей при изучении дисциплин профессионального цикла.

Цель исследования: определить перечень ПВК курсантов-судоводителей, формируемых в процессе овладения дисциплиной МППСС.

Задачи исследования: 1) проанализировать теоретические подходы и опыт педагогической деятельности по формированию ПВК курсантов-судоводителей в процессе изучения специальных дисциплин; 2) дать авторское определение термину «профессионально важные качества курсанта-судоводителя»; 3) определить перечень профессионально важных качеств курсанта-судоводителя; 4) предложить методические рекомендации преподавателям морских образовательных организаций по формированию у курсантов профессионально-важных качеств.

Научная новизна исследования: выявлены и систематизированы профессионально важные качества курсантов-судоводителей с учётом современных требований отрасли и специальных дисциплин.

Теоретическая значимость: исследование вносит вклад в:

а) теорию профессионального образования (раскрывает механизмы формирования ПВК в условиях специализированного морского вуза);

б) методику преподавания специальных дисциплин в морских университетах (предлагает способы интеграции профессионально ориентированных заданий в учебный процесс).

Практическая значимость исследования заключается в возможности непосредственного применения его результатов в образовательной практике морских вузов, повышении качества подготовки специалистов и снижении рисков в морской отрасли.

Методы исследования: изучение подходов отечественных ученых к феномену «профессионально важные качества»; изучение опыта выполненных исследований в области ПВК; наблюдение, синтез, сравнение, классификация.

В морских учебных заведениях к специальным относят дисциплины, связанные с подготовкой специалистов в разных сферах морской деятельности, в том числе и судовождение. К специальным дисциплинам, изучаемым по специальности «Судовождение», в морских учебных заведениях относят следующие: «Основы судовождения»; «Навигация и лоция»; «Мореходная астрономия»; «Маневрирование и управление судном»; «Предотвращение столкновений су-

Таблица 1

ПВК морского специалиста (по Е.В. Пекарь и Е.А. Иваницкой)

ПВК	Краткая характеристика
Общительность	Способность эффективно взаимодействовать с коллегами, работать в команде, вести деловую беседу и переговоры
Стрессоустойчивость	Умение сохранять хладнокровие и спокойствие в неблагоприятных, экстремальных ситуациях
Смелость	Готовность принимать решения и действовать в условиях риска и неопределённости
Стремление к нормативности поведения	Соблюдение правил, стандартов и этических норм, что важно для обеспечения безопасности мореплавания
Хороший самоконтроль	Волевая регуляция поведения, включающая добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах
Адекватная самооценка	Реалистичное восприятие своих способностей и ограничений, что позволяет адекватно оценивать свои возможности в профессиональной деятельности

дов»; «Теория и устройство судна»; «Гидрометеорологическое обеспечение судовождения»; «Технические средства судовождения»; «Безопасность жизнедеятельности». Изучение специальных дисциплин в морских вузах позволяет курсантам получать знания, навыки и умения, необходимые для работы в разных сферах морской отрасли. Одновременно они обеспечивают формирование у курсантов требуемых профессионально важных качеств.

ПВК курсантов морского учебного заведения исследовали А.Н. Аносов, А.Б. Борисов, С.А. Данченко, Ф.Д. Горбов, Е.А. Карпов, С.В. Козик, И.В. Кулекин, Е.Ф. Минин, Е.В. Пекарь, А.Н. Томилин, Е.П. Шарина и др.

Так, по мнению Е.В. Пекарь и Е.А. Иваницкой, ПВК есть некий комплекс личностных черт, которые позволяют специалисту добросовестно выполнять свои профессиональные обязанности, минимизировать риски и обеспечивать безопасность мореплавания [2]. Данные авторы выделяют шесть наиболее значимых, профессионально важных качеств морского специалиста (табл. 1).

По мнению Е.В. Пекарь и Е.А. Иваницкой, эти качества формируют личностный профиль морского специалиста, который ориентирован на безопасную и эффективную работу в специфических условиях морской среды.

С.В. Козик в своих научных трудах подчеркивает необходимость формирования у будущих морских специалистов следующих ПВК: готовность к обучению, постоянство и точность, устойчивое внимание, стрессоустойчивость, коммуникативность [3]. Е.А. Карпов и Е.Ф. Минин утверждают, что у моряков должны быть такие ПВК, как статическая и динамическая силовая выносливость, общая выносливость, быстрота двигательных действий, координационные качества, сенсомоторная реакция, устойчивость к агрессивному влиянию метеорологических факторов профессиональной среды, внимание, оперативное мышление, эмоциональная устойчивость и волевые качества [4]. Н.О. Платонова придерживается взгляда, что моряк должен обладать следующими ПВК: точность воспроизведения и дифференциация пространственных и временных параметров движения, способности к реагированию, сохранение статического равновесия. Согласно А.Н. Томилину, профессионально важные качества интегрируются в контекст профессиональной направленности личности, которая выступает в качестве фундаментального условия для формирования профессионализма. Автор акцентирует внимание на том, что отсутствие или недостаточная сформированность профессиональной направленности препятствует достижению статуса профессионала. В рамках исследований профессиональной направленности Томилин идентифицирует три детерминанты её уровня: профессиональную мотивацию, профессиональную квалификацию и профессиональные способности (эквивалентные профессионально важным качествам). При этом профессиональная квалификация признается определяющим фактором успешности, её развитие обусловлено профессиональными способностями, но при этом её формирование в первую очередь детерминируется наличием и уровнем профессиональной мотивации. Следовательно, для достижения профессиональной успешности, по А.Н. Томилину, необходимы высокий уровень мотивации и развитые профессионально важные качества [5]. М.В. Сокольская и соавторы придерживаются позиции, что ПВК это свойства личности и в их развитии особую роль выполняют занятия на специальных тренажерах [6]. Стреляева А.В., Федотова Ю.Ю., Орлова А.В. определяют профессионально важные качества как комплекс личностных и психологических характеристик, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности, особенно в условиях высокой ответственности, стресса и взаимодействия в команде. Авторы акцентируют внимание на том, что ПВК включают не только индивидуальные черты, но и социально-психологические компоненты, которые играют ключевую роль в профессиональной успешности судоводителей [7]. Группа ученых в составе Е.В. Пекарь, А.Н. Аносова и С.А. Данченко рассматривают такие ПВК, как произвольное внимание и эмоциональная устойчивость (через характеристики тревожности). На основе концепции Е.В. Пекарь, А.Н. Аносова и С.А. Данченко можно выделить следующие группы ПВК курсантов-судоводителей (табл. 2).

И.В. Зуб определяет ПВК моряка как комплекс физических и психологических характеристик, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей в морской сфере [8]. Он выделяет эмоциональную устойчивость; уравновешенность; выдержку; способность самостоятельно принимать решения; решительность; целеустремлённость; силовую и статическую выносливость; координацию движений, ловкость. В своем исследовании он доказывает целесообразностью развития у моряков группы специфических ПВК (табл. 3).

Таблица 2

Основные группы ПВК курсантов-судоводителей (по Е.В. Пекарь, А.Н. Аносову и С.А. Данченко)

Группы	Профессионально важные качества
Когнитивные регуляторные	– способность принимать решения в условиях неопределённости и стресса; – прогнозирование аварийных ситуаций; – концентрация внимания при монотонной работе; – самоконтроль и эмоциональная устойчивость
Мотивационно-ценностные	– устойчивая профессиональная мотивация; – приверженность морским традициям и нормам; – ценностные ориентации на безопасность, ответственность, командную работу; – цельность и надёжность (обусловленные непротиворечивой системой ценностей)
Коммуникативно-социальные	– умение выстраивать отношения в замкнутом коллективе; – толерантность к длительной изоляции; – способность к компромиссам и разрешению конфликтов; – взаимовыручка и сплочённость
Волевые и психофизиологические	– выносливость (физическая и психическая); – адаптация к смене часовых и климатических поясов; – готовность к экстренным действиям в аварийных ситуациях
Специфические компоненты	– религиозная направленность (играет особую роль в духовной регуляции поведения моряка, помогая справляться с экстремальными условиями и изоляцией)

Таблица 3

Специфические ПВК моряков (по И.В. Зубу)

ПВК	Краткая характеристика
Статокинетическая устойчивость	– способность поддерживать равновесие и координацию движений в условиях движения или изменения положения тела
Статодинамическая устойчивость	– устойчивость к изменениям положения тела, способность сохранять равновесие при динамических нагрузках
Вестибулярная устойчивость	– способность адаптироваться к качке и другим неблагоприятным факторам, связанным с работой в море
Монотоноустойчивость	– устойчивость к монотонности, которая может приводить к утомлению и снижению работоспособности при длительном несении вахты

Произведенный теоретический анализ позволяет установить следующее:

1. Отсутствие консенсуса среди исследователей относительно единого определения понятия «профессионально важные качества» проявляется в многообразии существующих в современной науке трактовок данного термина, что осложняет понимание сути данного феномена.

2. Под термином «профессионально важные качества курсанта-судоводителя» нами понимается совокупность индивидуальных характеристик личности, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности в сфере судовождения. Эти качества включают свойства нервной системы, психиче-

ские процессы, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения, необходимые для успешного выполнения трудовых функций.

3. Профессионально важные качества морского специалиста формируются в процессе профессиональной подготовки и изучения специальных дисциплин. Их развитие и совершенствование происходит в ходе непосредственно службы на судах транспортного флота России.

4. В настоящее время также не определен единый перечень ПВК как специалиста морского транспорта, так и курсантов-судоводителей.

Рассмотрим процесс формирования ПВК у курсантов-судоводителей в процессе изучения специальной дисциплины «Предотвращение столкновений судов».

На изучение данной дисциплины Рабочей учебной программой отведено 144 академических часа. Учебный курс предусматривает проведение лекций, лабораторных и практических занятий на тренажере. Сформированные компетенции полностью соответствуют требованиям Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахтенной службы (МК ПДНВ) и нацелены на подготовку выпускников к эффективному исполнению обязанностей вахтенного помощника капитана.

Проведенное наблюдение за курсантами в процессе занятий на тренажере показало, что у них формируются такие ПВК, как наблюдательность, концентрация, внимательность, умение опознавать цели, аналитическое мышление, решительность, умение оценивать ситуацию, ответственность, уверенность, дисциплинированность, требовательность, настойчивость, умение работать в условиях неопределённости и др.

Изучение Международных правил предупреждения столкновений судов в море (МППСС-72) формирует у курсантов-судоводителей ряд профессионально важных качеств (ПВК), которые напрямую связаны с безопасностью мореплавания и выполнением должностных обязанностей. Эти качества включают как когнитивные, так и поведенческие аспекты, необходимые для эффективного управления судном в различных условиях.

На основе наблюдений, выполненных преподавателями кафедры судовождения и Института повышения квалификации (14 человек), ведущими специальные дисциплины, а также опроса и анкетирования курсантов установлено, что в процессе изучения курса «Предотвращение столкновения судов» у курсантов-судоводителей формируются определенный комплекс ПВК. На основе предложений преподавателей было обобщено 16 качеств. Применение метода ранжирования показало, что первые 10 мест заняли следующие ПВК.

1. *Знание содержания и практического применения МППСС-72.* Курсанты осваивают теоретические основы правил и их практическое использование в различных навигационных ситуациях.

2. *Умение опознавать цели, аналитическое мышление и анализировать ситуацию***.** МППСС-72 требуют от судоводителя способности анализировать навигационную обстановку, учитывать множество факторов: состояние видимости, плотность движения, манёвренные возможности судна, погодные условия, близость навигационных опасностей и другие. Это развивает умение систематизировать информацию и принимать взвешенные решения.

3. *Ответственность и дисциплинированность.* Правило 2 МППСС-72 прямо указывает на ответственность капитана, владельца и экипажа за соблюдение правил. Изучение этих норм формирует у курсантов осознание личной ответственности за безопасность судна, экипажа и окружающих. Дисциплинированность проявляется в строгом следовании установленным процедурам и недопустимости отступления от правил без крайней необходимости [9].

4. *Внимательность и концентрация.* Правило 5 МППСС-72 требует от каждого судна вести постоянное надлежащее наблюдение с помощью всех имеющихся средств. Это приучает курсантов к необходимости постоянного внимания к окружающей обстановке, умению игнорировать отвлекающие факторы и поддерживать высокую концентрацию в течение всего времени несения вахты.

5. *Умение работать в условиях неопределённости.* Морские условия часто бывают непредсказуемыми: меняется погода, возникают неожиданные препятствия, происходит скопление судов. МППСС-72 содержат положения о «особых обстоятельствах», которые не предусмотрены правилами, но требуют от судоводителя гибкого подхода. Изучение правил учит курсантов принимать решения в условиях неполной информации и быстро адаптироваться к меняющейся ситуации.

6. *Навыки общения и коммуникации* обеспечивают морякам эффективное взаимодействие как в процессе профессиональной деятельности, так и при несении вахт, действенный обмен информацией, что содействует безопасности мореплавания.

7. *Владение навигационным оборудованием* позволяет будущим специалистам морского транспорта обеспечивать безопасность плавания, повышать эффективность навигации, минимизировать риски аварий и оперативно реагировать на различные навигационные и гидрометеорологические ситуации.

8. *Уяснение принципов «хорошей морской практики»* гарантирует надежное выполнение положений конвенции МППСС, обеспечение безопасности мореплавания, эффективное управление судном, минимизацию рисков и соблюдение стандартов добросовестного и разумного поведения в морской среде.

9. *Готовность к действиям в аварийных, чрезвычайных и экстремальных ситуациях* для курсантов-судоводителей формируется через комплекс образовательных, тренировочных и организационных мероприятий. Это включает теоретическую подготовку, практические занятия, тренажёрную подготовку, а также регулярные учения и проверки навыков.

10. *Формирование навыков безопасного мореплавания на тренажерах* обеспечивает развитие у курсантов-судоводителей целого комплекса профессиональных компетенций, как практических, так и психологических.

С учетом выполненного теоретического анализа предлагаются следующие *методические рекомендации преподавателям морских образовательных организаций* по формированию у курсантов профессионально важных качеств:

– *активизировать использование потенциала тренажёрной подготовки* путем применения комплекс мер, направленных на повышение эффективности тренировок, индивидуализацию программ, интеграцию современных технологий и методическую проработку процесса;

– *развитие социально-психологических компонентов*. Поскольку в структуре ПВК судоводителей значимую роль играют коммуникативные навыки, умение работать в команде, лидерские качества преподавателям следует включать в занятия групповые задания, ролевые игры, симуляции командной работы. Это поможет развить навыки взаимодействия, распределения ролей, принятия совместных решений;

– *включение элементов профессиональной этики и культуры*. В программу обучения стоит включать разделы, посвящённые морской культуре, этике поведения на судне, правилам взаимодействия в экипаже. Это способствует формированию ответственного отношения к профессии и коллегам;

– *использование современных образовательных технологий*. Повышение уровня вовлеченности курсантов и эффективности образовательного процесса достигается посредством интеграции интерактивных методов обучения, включая кейс-технологии, проектную деятельность и использование онлайн-симуляторов. Дополнительным фактором является применение электронных образовательных ресурсов и видеоматериалов, моделирующих реальные профессиональные ситуации судоводителей [10].

При имплементации данных рекомендаций необходимо учитывать специфику предметной области и нормативные требования ФГОС, а также осуществлять перманентное совершенствование методик на основе систематического анализа результатов обучения и обратной связи от обучающихся.

В заключение следует констатировать, что исследование выполнено на актуальную, важную и востребованную тему. Рассмотрены теоретические подходы и опыт педагогической работы по воспитанию ПВК у будущих судоводителей через изучение специальных дисциплин. Сформулировано авторское определение термина «профессионально важные качества курсанта-судоводителя», понимаемое как комплекс индивидуальных особенностей личности, определяющих его способность к эффективному выполнению профессиональных обязанностей в области судовождения. Этот комплекс охватывает как базовые свойства нервной системы и психические процессы, так и более сложные личностные характеристики, включая направленность личности, объем знаний и глубину убеждений, которые являются предпосылками для успешной реализации трудовых функций. Для курсанта-судоводителя профессионально важные качества – это те индивидуальные особенности, которые делают его работу на судне эффективной. Это включает в себя как природные задатки (свойства нервной системы, психические процессы), так и приобретенные (знания, убеждения), а также личностные черты и мотивацию, необходимые для успешного выполнения всех задач, связанных с управлением судном. Сформированный новый перечень ПВК курсанта-судоводителя связан с ключевыми задачами судоводителя, такими как обеспечение безопасности мореплавания, следование заданному курсу и принятие решений в сложных навигационных ситуациях. Развитие таких качеств происходит через изучение специализированных дисциплин, лабораторную работу, тренажёрную подготовку и другие формы обучения. Результат исследования – формирование у курсантов-судоводителей прочных знаний, умений, навыков и комплекса ПВК, позволяющих им успешно предотвращать столкновения судов и гарантировать безопасность плавания транспортных судов. Эти приобретенные компетенции и сформированные ПВК, соответствующие стандартам МК ПДНВ-78 с поправками, обеспечивают готовность выпускников к практической деятельности в качестве вахтенного помощника капитана судна.

Разработаны методические указания для преподавательского состава морских учебных заведений, направленные на развитие у обучающихся потребных ПВК.

Следовательно, намеченные задачи выполнены, и цель исследования достигнута. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость доказаны полученными научными результатами. Кроме того, результаты исследования обладают значительным потенциалом для оптимизации как образовательного процесса курсантов, так и для процедур профессионального отбора всех морских и транспортных образовательных организаций России. В перспективе намечается исследование опыта формирования и развития ПВК курсантов-судоводителей в ходе производственной практике на судах транспортного флота.

Библиографический список

1. Боленко Ю.В., Фомицкая Г.Н. *Формирование и оценка готовности курсантов к профессиональной деятельности*: монография. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2022.
2. Пекарь Е.В., Иваницкая Е.А. Личностные качества в профессиональной деятельности морского специалиста. *Научный вестник*. 2023; Т. 15, № 2: 45–50.
3. Козик С.В. *Профессионально важные качества судоводителя и их формирование*: монография. Москва: Директ-Медиа, 2021.
4. Шарина Е.П. *Прикладная психофизическая подготовка курсантов в системе морского образования*: монография. Владивосток: Морской государственный университет, 2012.
5. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
6. Сокольская М.В., Волкова А.А., Пекарь Е.В. Представление судоводителей о профессиональном обучении при прохождении тренажерной подготовки. *Системная психология и социология*. 2024; № 1 (49): 60–70.
7. Стреляева А.В., Федотова Ю.Ю., Орлова А.В. Социально-психологические компоненты в структуре ПВК курсантов-судоводителей. *Студенческий научный форум:* материалы XVII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2025/article/2018038140
8. Зуб И.В. Морское многоборье как средство развития профессионально важных качеств обучающихся в морском университете. 2024. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2024; Т. 9, № 4: 30–37.
9. Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Формирование профессиональной ответственности у будущих морских специалистов*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
10. Томилин А.Н. Педагогические пути активизации интереса у курсантов к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 129–132.

References

1. Bolenko Yu.V., Fomickaya G.N. *Formirovanie i ocenka gotovnosti kursantov k professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 2022.
2. Pekar' E.V., Ivanickaya E.A. Lichnostnye kachestva v professional'noj deyatel'nosti morskogo specialista. *Nauchnyj vestnik*. 2023; T. 15, № 2: 45-50.
3. Kozik S.V. *Professional'no vazhnye kachestva sudovoditelya i ih formirovanie*: monografiya. Moskva: Direkt-Media, 2021.
4. Sharina E.P. *Prikladnaya psihofizicheskaya podgotovka kursantov v sisteme morskogo obrazovaniya*: monografiya. Vladivostok: Morskoj gosudarstvennyj universitet, 2012.
5. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.
6. Sokol'skaya M.V., Volkova A.A., Pekar' E.V. Predstavlenie sudovoditelej o professional'nom obuchenii pri prohozhdenii trenazhernoj podgotovki. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2024; № 1 (49): 60-70.
7. Strelyaeva A.V., Fedotova Yu.Yu., Orlova A.V. Social'no-psihologicheskie komponenty v strukture PVK kursantov-sudovoditelej. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy XVII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2025/article/2018038140
8. Zub I.V. Morskoe mnogobor'e kak sredstvo razvitiya professional'no vazhnyh kachestv obuchayuschihsya v morskom universitete. 2024. Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya. 2024; T. 9, № 4: 30-37.
9. Tomilin A.N., Hekert E.V. *Formirovanie professional'noj otvetstvennosti u buduschih morskih specialistov*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
10. Tomilin A.N. Pedagogicheskie puti aktivizacii interesa u kursantov k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 129-132.

Статья поступила в редакцию 05.03.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-40-44

***Ivantsov A.A.**, Cand. of Sciences (Sociological Sciences), senior lecturer, Moscow State University of Sport and Tourism (Moscow, Russia), E-mail: ivantsov.alexander.msu@mail.ru*

CONCEPTUAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATIVE PROFESSIONAL TRAINING OF STAFF FOR THE TOURISM SECTOR AT THE UNIVERSITY. Amid the structural transformation of the global tourism industry, traditional disciplinary models of higher education are demonstrating an increasing inadequacy to the demands of the modern labor market. This article explores the development of conceptual and theoretical foundations for integrated professional training (IPT) at universities for tourism specialists. Based on a systemic synthesis of a competency-based approach, the theory of complex adaptive systems, and the triple/quadruple helix model, the author proposes a conceptual model of IPT that reveals mechanisms, principles, and levels of integration of educational, digital, research, industry-specific, personal development, and sociocultural components in the professional training of tourism professionals. The article substantiates the need to shift from fragmented disciplines to a transdisciplinary architecture of educational trajectories focused on developing sustainable integrative professional competencies, digital literacy, and environmental and ethical responsibility in graduates of universities specializing in tourism. The study of the conceptual and theoretical foundations of the tourism workforce development process was based on a comprehensive scientific and methodological framework combining general scientific approaches and specialized pedagogical modeling methods. The article proposes a theoretical framework for an "integrative core" of the professional educational process at a tourism-focused university as a response to the challenges of the uncertainties of the modern labor market. The article's theoretical contribution lies in expanding the paradigm of modern professional education through the lens of an integrative-systemic "optics" (through the theory of integration and integration processes in higher education).

Key words: **higher education, professional training, integration processes, tourism, complex systems theory, digital transformation, competency-based approach**

***А.А. Иванцов**, канд. социол. наук, доц., Московский государственный университет спорта и туризм, г. Москва, E-mail: ivantsov.alexander.msu@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В условиях структурной трансформации глобальной индустрии туризма традиционные дисциплинарные модели высшего образования демонстрируют возрастающую неадекватность требованиям современного рынка труда. Статья посвящена разработке концептуально-теоретических основ интегративной профессиональной подготовки (ИПП) в университете специалистов туристской сферы. На базе системного синтеза компетентностного подхода, теории сложных адаптивных систем, модели «тройной/четверной спирали» предложена авторская концептуальная модель ИПП, раскрывающая механизмы, принципы и уровни интеграции образовательного, цифрового, научно-исследовательского, отраслевого, личностно-развивающего, социокультурного компонентов в профподготовке кадров для туриндустрии. Обоснована необходимость перехода от фрагментарной дисциплинарности к трансдисциплинарной архитектуре учебных траекторий, ориентированной на формирование устойчивых интегративных профессиональных компетенций, цифровой грамотности и эколого-этической ответственности выпускников вузов туристского профиля. Исследование концептуально-теоретических основ ИПП кадров для сферы туризма базировалось на комплексном научно-методологическом аппарате, сочетающем общенаучные подходы и специализированные методы педагогического моделирования. Статья предлагает теоретическую рамку «интегративного ядра» профессионально-образовательного процесса вуза туристского профиля как ответ на вызовы неопределённости современного рынка труда. Теоретический вклад статьи заключается в расширении парадигмы современного профессионального образования через призму интегративно-системной «оптики» (через теорию интеграции и интеграционных процессов в высшей школе).

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональная подготовка, интеграционные процессы, туризм, теория сложных систем, цифровая трансформация, компетентностный подход**

В эпоху «глобальной поликризисности» и стремительной цифровой акселерации индустрия туризма претерпевает не просто структурную трансформацию, а полную онтологическую перезагрузку. Современной туриндустрии необходим не только «хорошо обученный персонал», а «интегративно развитая личность», способная к синтезу знаний на стыке различных научных областей для решения комплексных полидисциплинарных профессиональных задач.

Сфера туризма в XXI веке перестала быть исключительно экономическим сектором услуг населению. Сегодня это социокультурно-экологическая экономико-антропологическая метасистема, функционирующая в условиях высокой волатильности, цифровой перекомпозиции цепочек создания стоимости турпродуктов, климатических вызовов, геополитических катаклизмов, трансформации потребительских паттернов. По данным Всемирного совета по путешествиям и туризму (WTTC), к 2035 году мировая туриндустрия потребует дополнительно более 120 млн специалистов с новыми компетенциями, включая аналитику данных, управление устойчивостью, кросс-культурную коммуникацию и цифровую сервисологию [1]. Однако высшее образование в сфере туризма в ряде стран продолжает воспроизводить дисциплинарно изолированные профессионально-образовательные траектории, в которых нередко теоретический базис отрывается от отраслевой динамики, а компетенции будущих специалистов формируются вне контекста реальных профессиональных экосистем.

Проблема разрыва между профессионально-образовательными результатами (уровнем сформированности комплекса интегративных компетенций [2; 3] у выпускников вузов) и требованиями современной туриндустрии обусловлена не только содержанием учебных программ, но и эпистемологическими основаниями педагогического дизайна всего процесса профподготовки в вузе. В этой связи возникает научный запрос на переосмысление концептуально-теоретических основ высшего образования в сфере туризма. Интегративная профессиональная подготовка (ИПП) рассматривается не как механическое суммирование дисциплин или добавление практических модулей, а как целостная педагогическая метасистема, в которой знания, навыки, компетенции, ценности, мотивы, смыслы синергетически формируются и развиваются у будущих специалистов в рамках единого контура профессионально-образовательной экосистемы [4].

В ведущих университетах туристского профиля Европы, Азии и Северной Америки в рамках ИПП будущих специалистов продуктивно работают совместные исследовательские и учебно-профессиональные лаборатории с туроператорами, разнообразные цифровые симуляторы дестинаций, проектные трансдисциплинарные и полипрофессиональные консорциумы, что влияет на трудоустройство выпускников, а также на повышение их конкурентоспособности и адаптивности к «отраслевым шокам» [5; 6].

Таким образом, научная актуальность данной статьи заключается в необходимости разрешения противоречия между дискретным характером классического университетского образования и интегративной природой современных бизнес-экосистем в туризме. Сегодняшний рынок труда в сфере туриндустрии требует от профессионала не просто набора компетенций, а способности результативно функционировать в точках пересечения нескольких научных отраслей (экономики, психологии, культуры, экологии, социологии, менеджмента и др.), что выдвигает на первый план концепцию интегративной профессиональной подготовки как методологического фундамента высшего туристского образования.

Цель данной статьи: разработать и аргументировать концептуально-теоретический базис ИПП специалистов туристской сферы в условиях высшего образования. Для достижения цели решаются следующие задачи: а) провести критический анализ существующих теоретических подходов к профессиональной подготовке кадров для туриндустрии; б) выявить эпистемологические и методологические ограничения традиционных моделей профподготовки в вузе будущих специалистов сферы туризма; в) предложить авторскую концептуальную модель ИПП, раскрывающую её структурные компоненты, принципы функционирования и уровни реализации.

Научная новизна: в статье обосновано, что сущность интегративности в контексте профподготовки кадров для сферы туризма заключается не в простом суммировании знаний из различных научных областей, а в создании синергетической профессионально-образовательной экосистемы, формирующей у будущего специалиста целостную профессиональную картину мира и комплекс интегративных компетенций, что предполагает реструктуризацию образовательного процесса вуза на основе конвергенции формального, неформального и информального образования.

Теоретический вклад статьи заключается в расширении парадигмы современного профессионального образования через призму интегративно-системной «оптики» (через теорию интеграции и интеграционных процессов в высшей школе), а также в расширении парадигмы высшего туристского образования через синтез компетентностного, системно-адаптивного, синергетического и экосистемного подходов.

Практическая значимость статьи заключается в том, что разработанная теоретическая модель ИПП кадров для сферы туризма, базирующаяся на синергии академических стандартов и индустриальных запросов, продемонстрировала свою жизнеспособность посредством трехлетней апробации; анализ эмпирических данных показал, что ИПП позволяет имплементировать ценностные ориентиры современного туризма в структуру профессионального мышления студента, превращая его из «специалиста-исполнителя» в осознанного субъекта международной туристической деятельности.

Методологический дизайн проведённого исследования базировался на комплексном подходе, сочетающем качественный анализ теоретических конструктов и эмпирическую оценку профессионально-образовательных практик. Настоящее исследование реализовано в рамках теоретико-методологического дизайна, ориентированного на разработку, систематизацию и формализацию концептуально-теоретических оснований ИПП специалистов для сферы туризма в высшей школе. Эпистемологической основой являлся конструктивистский подход, предполагающий многомерное проектирование теоретической модели ИПП на пересечении педагогики и психологии высшей школы, менеджмента туризма, компетентностного, личностно ориентированного подходов. Теоретический базис настоящего исследования опирается на концепцию синергетики и системного анализа; профессиональная подготовка в вузе рассматривается как когерентная система, в которой изменение одного элемента влечёт за собой качественное преобразование всей общей структуры. В качестве фундаментального вектора исследования был принят синтез экосистемного [7; 8], интегративного [9] и субъектно-деятельностного подходов, позволяющий рассматривать процесс обучения как целостную динамическую метасистему [10], ориентированную на формирование интегративных (в зарубежной научной литературе трансверсальных) компетенций выпускника вуза.

Реализация поставленных задач осуществлялась с применением следующей совокупности методов: контент-анализ профессиональных стандартов и актуальных требований рынка труда для верификации необходимых интегративных компетенций, профессиональных качеств специалистов туриндустрии; метод экспертных оценок (привлечение ведущих экспертов туриндустрии и академического сообщества для ранжирования ключевых модулей интегративных компетенций); педагогическое моделирование ИПП будущих специалистов отрасли туризма; компаративный анализ (сопоставление существующих моделей профподготовки в вузах – лидерах мировых рейтингов туриндустрии с целью выявления наиболее эффективных механизмов интеграции); многофакторный анализ результатов лонгитюдного наблюдения за процессом формирования профессиональной субъектности студентов вузов туристского профиля в ходе практико-ориентированного обучения.

Сравнительно-сопоставительный анализ учебных планов, рабочих программ дисциплин, матриц компетенций, процессов организации различных видов практики и вариативных типов деятельности студентов отечественных и зарубежных вузов туристского профиля позволил выявить структурные, содержательные и технологические паттерны интеграции дисциплин, практик и профессиональных компетенций в различных профессионально-образовательных традициях. Сравнение осуществлялось по унифицированным аналитическим дескрипторам: целеполагание, педагогический дизайн и модульная архитектура профессионально-образовательной программы, междисциплинарные связи, формы практико-ориентированного взаимодействия, система оценивания. Контент-анализ нормативных и программных документов был реализован с использованием программного обеспечения NVivo 14.

Интеграция в образовательном процессе вуза не тождественна междисциплинарности: если междисциплинарность предполагает «соприкосновение» различных областей знаний, то интеграция нацелена на создание единого понятийно-деятельностного профессионально-образовательного пространства.

Анализ научной литературы последних десятилетий позволяет выделить следующие ключевые теоретические направления, оказавшие влияние на становление и развитие системы профессиональной подготовки в вузе будущих специалистов в сфере туризма:

а) компетентностный подход (сместил фокус высшего образования с усвоения системы знаний, умений на формирование у выпускников университетов измеряемых компетенций [11; 12]; однако, несмотря на нормативную укоренённость, компетентностная парадигма профподготовки нередко критикуется за фрагментарность, инструментализацию образования и недостаточную адаптивность к динамике сложных систем, в частности к динамике профессионально-кибернетических систем [13]);

б) теории проектного и проблемно-ориентированного обучения (подчёркивают роль аутентичного контекста в формировании профессиональной идентичности будущего специалиста; в туризме это нашло отражение в симуляциях управления гостиничными комплексами, кейс-методах; однако без системно-синергетической и рефлексивно-аналитической интеграции в целостный теоретико-прикладной профессионально-образовательный процесс такие практики при изучении отдельных учебных дисциплин рискуют остаться изолированными педагогическими событиями, не формирующими устойчивых метакомпетенций [14]);

в) модель «тройной/четверной спирали» [15] и экосистемный подход [7; 8] (труды исследователей инновационных экосистем демонстрируют необходимость коэволюции университета, индустрии (в нашем случае – туриндустрии), государства, гражданского общества и СМИ (последний компонент «гражданское общество и СМИ» учитывается в модели «четверной спирали»). В туризме «спиральные модели», разработанные для «экономики знаний» и синтезированные с экосистемным подходом, трансформируются в создание профессионально-образовательных кластеров, научно-отраслевых консорциумов и др.; тем не менее теоретическое обоснование механизмов внутренней интеграции вариативных

компонентов / составляющих сложнейшего учебно-воспитательного процесса вуза, влияющих на личностное развитие и профессиональное становление будущих специалистов в рамках таких экосистем остаётся недостаточным);

в) теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), обеспечивающая семиотическую и социальную трансформацию учебной деятельности в профессиональную через имитационное моделирование производственных процессов [16].

Таким образом, существующие модели профподготовки специалистов туриндустрии либо нормативно-компетентностны, либо практико-ситуативны, либо институционально-партнёрские, но редко сочетают эти уровни в целостном системно-интегративном ракурсе, который способен гармонично синхронизировать полидисциплинарные знания, вариативные компетенции, цифровые инструменты, отраслевую практику и ценностно-этические основания в единую траекторию профессионального становления и личностного развития выпускника вуза.

Авторская модель ИПП строится на следующих взаимопересекающихся теоретических контурах, каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе профессионального становления будущего специалиста:

а) компетентностный контур (статичный перечень компетенций, зафиксированных в нормативных документах, дополняется следующими измерениями уровня профессиональной подготовленности выпускника вуза: системно-когнитивное измерение (туризм по своей природе является трансдисциплинарным феноменом, но высшее образование часто искусственно дробит его на дисциплины, между тем необходимо обеспечить целостность профессионального мышления молодого специалиста, которое базируется на полинаучной основе);

операционально-цифровое измерение (оценивается уровень развития у выпускника вуза навыков работы с AI-аналитикой, платформенными решениями, цифровыми двойниками туристских дестинаций, автоматизированными CRM-системами, инструментами устойчивого аудита и др.); рефлексивно-аксиологическое измерение (профессионально-этическая ответственность, экологическая грамотность, кросс-культурная компетенция, способность к профессиональной рефлексии, командной работе и др.). Системно-когнитивное, операционально-цифровое и рефлексивно-аксиологическое измерения взаимодействуют нелинейно, порождая эмерджентные свойства профессиональной идентичности. Ключевые векторы интеграции в данных измерениях включают следующие треки: экономико-технологический (конвергенция классического гостеприимства с Big Data («большими данными») и искусственным интеллектом; специалист туриндустрии будущего – это не только менеджер, но и архитектор клиентского опыта, оперирующий алгоритмами предиктивной аналитики; экосоциологический императив (туризм неразрывно связан с экологией и социологией территорий; интегративный подход предполагает включение модулей по регенеративному туризму в каждую управленческую дисциплину). Результат ИПП достигается не через добавление новых модулей в учебный план, а через проектирование сквозных профессионально-образовательных событий, в которых все три выше перечисленных измерения активируются одновременно;

б) контур педагогических принципов функционирования модели ИПП:

– принцип трансдисциплинарности [17; 18]: преодоление дисциплинарных границ через трансдисциплинарные учебно-профессиональные проблемные поля (например, «цифровая трансформация клиентского пути», «управление туристскими потоками в условиях климатических рисков», «устойчивое развитие дестинации» и др.), экологические, социальные и экономические аспекты устойчивого развития интегрированы не в отдельные курсы, а в логику каждого образовательного модуля и оценивания; принцип аутентичности: профессиональные компетенции формируются в процессе решения аутентичных задач; высшее образование воспроизводит логику профессиональной деятельности с учётом меняющихся тенденций туриндустрии, а не абстрактную учебную последовательность;

– принцип экосистемного партнёрства (университет функционирует не как изолированный поставщик кадров, а как узел в сети взаимодействия с туроператорами, дестинационными менеджерами, технологическими стартапами, научно-исследовательскими институциями, регуляторами, местными сообществами туристических регионов и др.);

– принцип синтеза теоретических концептов и прикладных инструментов в рамках каждой учебной дисциплины;

– принцип динамического обновления содержания учебных дисциплин (реализация механизма быстрой актуализации учебных модулей на основе отраслевых тренд-отчётов, нормативно-регуляторных изменений и др.);

– принцип диалектического синтеза (баланс между стандартизацией и индивидуализацией, глобальными трендами и локальными контекстами туриндустрии, технологической эффективностью и гуманитарно-антропологической рефлексией);

– принцип интеграции теории сложных систем [19] в педагогический дизайн профессионально-образовательной программы вуза (высшее образование рассматривается как адаптивная экосистема, в которой изменения в одном контуре (например, внедрение AI-аналитики) трансформируют логику формирования компетенций в других, что позволяет преодолеть механистический подход к обновлению учебных планов);

в) контур единства и сопряженности следующих видов интеграции:

– когнитивно-прикладная интеграция (синтез фундаментальных теоретических знаний с прикладными профессиональными сценариями, что позволяет студенту видеть за конкретным туристическим продуктом сложную систему экономических связей и социокультурных смыслов);

– процессуально-технологическая интеграция (внедрение симуляционных технологий, кейс-стади от индустриальных партнёров, проектного, проблемно-ориентированного, исследовательского методов и др., что позволяет формировать учебно-профессиональный (квазипрофессиональный) опыт непосредственно в стенах университета);

– личностно-аксиологическая интеграция (направленность ИПП на формирование навыков в сфере профессиональной этики гостеприимства, кросс-культурной компетенции как стержневых качеств личности специалиста туриндустрии).

Основными дидактическими механизмами реализации модели ИПП будущих специалистов туриндустрии являются следующие: переход от разрозненного изучения дисциплин к трансдисциплинарным модулям, имитирующим жизненный цикл туристического продукта; симуляционные VR-лаборатории; проектная работа с реальными дестинациями; различные виды практики и стажировки в условиях мультистейкхолдерного взаимодействия; рефлексивные практики; технологии развития навыков межкультурной коммуникации [20]; мастер-классы, тренинги и супервизорские сессии от профессионалов высшей квалификации, представителей туриндустрии; работа лаборатории креативных решений, направленная на развитие навыков проектирования инновационных туристических продуктов и услуг; цифровые образовательные экосистемы (платформы, объединяющие LMS, симуляторы, базы отраслевых данных и инструменты аналитики учебных траекторий); специализированные проектные учебно-профессиональные кластеры, объединяющие экономику, экологию, IT, культурологию, регионоведение вокруг единой туристской проблемы; ко-наставничество или «двойное наставничество»: университетский тьютор + отраслевой эксперт сопровождают студента на протяжении всего обучения; совместные лаборатории «университет – организации туриндустрии», полевые исследования и «живые кейсы» от индустрии; деятельность научных студенческих кружков и обществ по исследованию актуальных проблем отрасли туризма; конкурсы студенческих стартапов; проектная деятельность студентов: разработка реальных турпродуктов (например, стратегии развития дестинаций, цифровые сервисы, аудиты устойчивости и др.), защищаемые перед экспертным советом индустрии; внедрение гибридных форм оценивания уровня профподготовленности выпускников вуза, сочетающих образовательные, отраслевые и самооценочные метрики, с использованием цифровых портфолио и др. Также для реализации модели ИПП следовало бы осуществить переход от деятельности дисциплинарных кафедр к проблемно-тематическим полидисциплинарным профессионально-образовательным кластерам (например, «Устойчивые дестинации», «Цифровой туристский сервис», «Управление туристскими рисками» и др.).

В период с 2022 г. по 2025 г. на базе МГУСиТ была апробирована модель ИПП бакалавров по направлению подготовки «Туризм». И результативные показатели выпускников 2025 года (как участников экспериментальной группы; ЭГ) мы сравнили с аналогичными данными (метриками) выпускников 2023 года (как участников контрольной группы; КГ, которая обучалась по традиционной модели профподготовки). Наиболее выраженный прирост у выпускников ЭГ был зафиксирован в следующих компонентах их профессиональной подготовленности: цифровая адаптивность: +34% ($p < 0,001$); навыки проектирования новых турпродуктов и услуг: +28% ($p<0,001$); межкультурная компетенция: +37% ($p < 0,001$); системное профессиональное мышление в условиях мультизадачности: +26% ($p < 0,001$). Работодатели ($n = 26$ предприятий среднего и крупного сектора туризма) подтвердили сокращение адаптационного периода выпускников ЭГ с 6–8 до 2–3 месяцев.

Анализ апробации модели ИПП показал, что студенты ЭГ, обучавшиеся по трансдисциплинарным модулям (например, «Экономика дестинаций» преподаётся синхронно с «Геоинформационными системами» и «Культурной антропологией»), демонстрируют на 32% более высокий уровень системного профессионального мышления (табл. 1). Интегративный подход, в отличие от междисциплинарного, не просто «склеивает» знания и умения из разных областей науки и практики, а порождает новую метадисциплину.

Таблица 1

Сравнительная динамика формирования когнитивных составляющих профессионального мышления у студентов КГ и ЭК (в баллах; max = 10)

Группа обучения	Аналитический синтез	Прогностическая способность	Оценка рисков
КГ	6,2	5,8	4,9
ЭГ	8,7	9,1	8,3

Примечание: $p < 0,05$, высокая степень статистической значимости

Переход от дисциплинарности (последовательного изучения учебных дисциплин) к трансдисциплинарности позволяет формировать у студентов целостную когнитивную карту отрасли туризма, что критически важно для принятия

решений в условиях глобальной неопределённости, мультифункциональности специалиста туриндустрии и комплексности его профессиональных задач.

Эмпирические данные демонстрируют, что синтез цифровых технологических компетенций (Data Analytics) с этико-гуманитарными, социально-экологическими, межкультурными аспектами современной туриндустрии создаёт кумулятивный эффект, повышая адаптационный потенциал выпускников вуза на 30–35% по сравнению с традиционными моделями обучения.

Представленное в данной статье концептуально-теоретическое осмысление ИПП кадров для сферы туризма позволяет сформулировать ряд выводов:

– в условиях структурной турбулентности глобального туристического рынка, ускоренной цифровой трансформации индустрии и институционализации парадигмы устойчивого развития, традиционные дисциплинарно-ориентированные модели профподготовки демонстрируют системную ограниченность; интеграция в данном контексте выступает не как методический приём или педагогическая техника, а как эпистемологическая парадигма, переосмысливающая онтологию профессионального становления специалиста и логику конструирования профессионально-образовательного опыта;

– проведённый теоретический анализ подтвердил, что ИПП базируется на синтезе следующих взаимодополняющих измерений: содержательного (конвергенция знаний из экономики, экологии, цифровых технологий, культурологии, поведенческих наук, менеджмента и др.), процессуального (сетевое взаимодействие вуза, отрасли, профессиональных и научных сообществ, цифровых платформ, регуляторов, СМИ и др.), аксиологического (формирование ценностно-смысловой ориентации будущего специалиста на устойчивое развитие, этику гостеприимства, инклюзивность, межкультурную толерантность и социальную ответственность); ИПП обеспечивает формирование у студентов метакомпетенций: системного и дизайн-мышления, когнитивной адаптивности, кросс-культурной коммуникации, способности к инновационному проектированию в условиях неопределённости;

– в статье обоснована необходимость эволюции от классического компетентностного подхода к компетентностно-интегративной модели профподготовки, в которой интеграция выступает внутренним механизмом конструирования профессионально-образовательного опыта будущего специалиста; теоретически это выражается в разработке концепции «динамической профессионально-образовательной экосистемы», в которой учебные модули, проектная деятельность, иммерсивные технологии, цифровые инструменты, отраслевые практики и исследовательские инициативы взаимодействуют в режиме непрерывной рефлексивной обратной связи, что позволяет минимизировать временной лаг между академическим знанием и реальными требованиями туриндустрии, а это особенно важно для сектора экономики, характеризующегося высокой скоростью трансформации бизнес-моделей, регуляторных рамок и потребительских ожиданий.

Исследование показало, что выпускники интегративных программ профподготовки демонстрируют более высокий уровень адаптивности к реалиям самостоятельной профессиональной деятельности (на 35% выше по сравнению с традиционными моделями) и способны к инициативному проектированию бизнес-процессов в смежных отраслях. Однако внедрение модели ИПП сталкивается с рядом барьеров: от инерции академической среды до сложности оценки интегративных результатов обучения.

В целом же концептуально-теоретические основы ИПП кадров для сферы туризма представляют собой не просто методическую модернизацию, а эпистемологический сдвиг в понимании того, как высшее образование должно отвечать на вызовы сложных, нелинейных и быстро меняющихся профессиональных сред. Предложенная в статье модель ИПП демонстрирует, что интеграция – это не механическое соединение дисциплин или добавление практик, а проектирование синергетической профессионально-образовательной экосистемы, в которой полинаучные знания, вариативные компетенции, цифровая грамотность, «жёсткие и мягкие навыки», ценностные ориентации, ответственность, профессионально важные и социально значимые качества личности будущего специалиста нелинейно и динамично формируются и развиваются в ракурсе комплексного и многоаспектного процесса профессионального становления.

Резюмируя, можно утверждать, что ИПП в вузе перестаёт быть экспериментальным форматом и становится стратегическим императивом обеспечения конкурентоспособности кадрового потенциала туристической индустрии. В условиях, когда туризм всё более осознаётся как комплексная социально-экономическая, историко-культурная, экологическая и антропоцентрированная система, именно ИПП (интеграция знаний, технологий, практик и ценностей) может подготовить специалистов, способных не просто адаптироваться к будущему, но и сознательно конструировать его. Только в условиях непрерывного диалога между академической наукой, высшей школой, туриндустрией, регуляторами, локальными сообществами дестинаций возможно формирование профессионально-образовательных экосистем, способных обеспечить ИПП не просто исполнителей, а архитекторов устойчивого туристского будущего. Данное исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения механизмов трансфера интегративных образовательных технологий в условиях кросс-культурного взаимодействия.

Библиографический список

1. WTTC. The Future of Work in Travel & Tourism: The key trends shaping workforce strategies. *World Travel & Tourism Council (WTTC)*. 2025: 49.
2. Mustakim H., Mohd H.I., Mohd A.R. An Integrated Competency Framework for Nature Guides: Synthesising Classical, Contemporary, and Sector-Specific Guiding Roles. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*. 2025; № 9 (14): 3188–3202. Available at: https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.914MG00244
3. Alexakis G., Jiang L. Industry competencies and the optimal hospitality management curriculum: An empirical study. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 2019; № 31 (4): 210–220.
4. Иванцов А.А., Курочкина М.Н., Гребенникова В.М. Теоретико-методические основы проектирования интегративного профессионально-образовательного пространства подготовки специалистов сферы туризма. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 137–140.
5. Xu C., Wang M., Luo Q., Zhang Y. A Study on Experiential Learning Model of Tourism Management in Higher Education in China: A Case Study of Chongqing Normal University. *Open Journal of Social Sciences*. 2023; № 11: 232–242.
6. Melko L., Uvarova G., Lytvynova T., Mikho O. Optimization of the practical training of tourism specialists in the conditions of external challenges. *Pedagogy and education management review*. 2022; № 4: 44–50.
7. Аргунова М.В., Моргун Д.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования. *Непрерывное образование в контексте будущего*: сборник научных статей по матерериалам IV Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство МГПУ, АПриор, 2021: 19–25.
8. Тихонов А.Р. Образовательные экосистемы: тенденции, средства, инструменты. *Экономика и предпринимательство*. 2021; № 9 (134): 1047–1049.
9. Иванцов А.А. К вопросу о реализации интегративного подхода в системе профессионального образования кадров туристической сферы. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2023; № 5-2: 35–42.
10. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2011; № 1: 67–78.
11. Оборин М.С. Особенности реализации компетентностного подхода в сфере туризма. *Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса*. 2023; Т. 9, № 1: 123–134.
12. Бай Т.В., Котлярова О.В. Внедрение компетентностного подхода в профессиональное туристское образование. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2017; Т. 23, № 3: 35–41.
13. Naranjo N.R. Criticisms of the Competency-Based Education (CBE) Approach. *Social Work in the Frame of a Professional Competencies Approach. European Social Work Education and Practice*. Springer, Cham, 2022: 21–35.
14. Dredge D., Airey D., Gross M.J. The nature and purpose of tourism higher education: A review of curriculum content and learning outcomes. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 2012; № 12 (4): 332–347.
15. Leydesdorff L. The Triple Helix, Quadruple Helix, …, and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? *Journal of the Knowledge Economy.* 2012; № 3: 25–35.
16. Вербицкий А.А. *Теория и технология контекстного образования*. Москва: МПГУ, 2017.
17. Akiri I. Transdiciplinary as an educational paradigm of the future. *Education: Modern Discourses*. 2021; № 4: 33–38.
18. Крежевских О.В. Трансдисциплинарность как современная стратегия развития высшего педагогического образования в России. *Педагогическое образование в России*. 2023; № 5: 8–18.
19. Carmichael T., Hadzikadic M. The Fundamentals of Complex Adaptive Systems. In: *Complex Adaptive Systems*. Springer International, 2019: 1–16.
20. Быстрицкая Е.В., Иванцов А.А., Дусенко С.В. Формирование коммуникативных компетенций у будущих специалистов отрасли туризма и гостеприимства. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2023; № 4 (50): 26–33.

References

1. WTTC. The Future of Work in Travel & Tourism: The key trends shaping workforce strategies. *World Travel & Tourism Council (WTTC)*. 2025: 49.
2. Mustakim H., Mohd H.I., Mohd A.R. An Integrated Competency Framework for Nature Guides: Synthesising Classical, Contemporary, and Sector-Specific Guiding Roles. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*. 2025; № 9 (14): 3188-3202. Available at: https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.914MG00244
3. Alexakis G., Jiang L. Industry competencies and the optimal hospitality management curriculum: An empirical study. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. 2019; № 31 (4): 210-220.
4. Ivancov A.A., Kurochkina M.N., Grebennikova V.M. Teoretiko-metodicheskie osnovy proektirovaniya integrativnogo professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki specialistov sfery turizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 137-140.

5. Xu C., Wang M., Luo Q., Zhang Y. A Study on Experiential Learning Model of Tourism Management in Higher Education in China: A Case Study of Chongqing Normal University. *Open Journal of Social Sciences*. 2023; № 11: 232-242.
6. Melko L., Uvarova G., Lytvynova T., Mikho O. Optimization of the practical training of tourism specialists in the conditions of external challenges. *Pedagogy and education management review*. 2022; № 4: 44-50.
7. Argunova M.V., Morgun D.V. `Ekosistemnyj podhod kak novaya paradigma obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste buduschego*: sbornik nauchnyh statej po matererialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo MGPU, APrior, 2021: 19-25.
8. Tihonov A.R. Obrazovatel'nye `ekosistemy: tendencii, sredstva, instrumenty. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2021; № 9 (134): 1047-1049.
9. Ivancov A.A. K voprosu o realizacii integrativnogo podhoda v sisteme professional'nogo obrazovaniya kadrov turisticheskoj sfery. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. 2023; №?5-2: 35-42.
10. Barbolin M.P. Metasistemnyj podhod k proektirovaniyu ideal'nyh i real'nyh obrazovatel'nyh sistem. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2011; № 1: 67-78.
11. Oborin M.S. Osobennosti realizacii kompetentnostnogo podhoda v sfere turizma. *Nauchnyj rezul'tat. Tehnologii biznesa i servisa*. 2023; T. 9, № 1: 123-134.
12. Baj T.V., Kotlyarova O.V. Vnedrenie kompetentnostnogo podhoda v professional'noe turistskoe obrazovanie. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2017; T. 23, № 3: 35-41.
13. Naranjo N.R. Criticisms of the Competency-Based Education (CBE) Approach. *Social Work in the Frame of a Professional Competencies Approach. European Social Work Education and Practice*. Springer, Cham, 2022: 21-35.
14. Dredge D., Airey D., Gross M.J. The nature and purpose of tourism higher education: A review of curriculum content and learning outcomes. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 2012; № 12 (4): 332-347.
15. Leydesdorff L. The Triple Helix, Quadruple Helix, …, and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? *Journal of the Knowledge Economy.* 2012; № 3: 25-35.
16. Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologiya kontekstnogo obrazovaniya*. Moskva: MPGU, 2017.
17. Akiri I. Transdiciplinary as an educational paradigm of the future. *Education: Modern Discourses*. 2021; № 4: 33-38.
18. Krezhevskih O.V. Transdisciplinarnost' kak sovremennaya strategiya razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2023; № 5: 8-18.
19. Carmichael T., Hadzikadic M. The Fundamentals of Complex Adaptive Systems. In: *Complex Adaptive Systems*. Springer International, 2019: 1-16.
20. Bystrickaya E.V., Ivancov A.A., Dusenko S.V. Formirovanie kommunikativnyh kompetencij u buduschih specialistov otrasli turizma i gostepriimstva. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*. 2023; № 4 (50): 26-33.

Статья поступила в редакцию 25.04.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-44-46

Naurbieva L.B., *teacher, Ingush Branch of North Caucasus Medical College (Nazran, Russia); postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: naurbieva67@mail.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A MID-LEVEL MEDICAL PROFESSIONAL IDENTITY IN COLLEGE. Based on the results of the analysis of specialized literature and reflection on her own experience of professional and pedagogical activity, the author determines the organizational and pedagogical conditions that are optimal in terms of the effective development of professional identity among future mid-level physicians during the development of college programs. To do this, first of all, a study is being conducted on the current state of training of such specialists within the walls of secondary vocational education organizations, as well as the degree of its compliance with the requirements of modern society and, in particular, the professional environment. After that, the answer is given to the question of how exactly increasing the degree of compliance of the course and results of the pedagogical process with these requirements is associated with the intensification of the development of the main components of professional identity. Then the optimal conditions for the formation of this quality are identified during the implementation of educational activities in accordance with the vocational education programs of the relevant profile.

Key words: **secondary vocational education, medical college, medical college student, academic activity of medical college student, professional identity**

Л.Б. Наурбиева*, преп., филиал «Ингушский» АНО СПО «Северо-кавказский медицинский колледж», г. Назрань, соискатель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: gerta05@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕДИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА В КОЛЛЕДЖЕ

Основываясь на результатах анализа специальной литературы и рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, автор осуществляет определение организационно-педагогических условий, оптимальных в плане эффективного развития профессиональной идентичности у будущих медиков среднего звена во время освоения программ колледжа. Для этого, прежде всего, проводится исследование текущего состояния подготовки таких специалистов в стенах организаций среднего профессионального образования (СПО), а также степени его соответствия требованиям современного общества и, в частности, профессиональной среды. После этого даётся ответ на вопрос, как именно повышение степени соответствия хода и результатов педагогического процесса этим требованиям связано с интенсификацией развития основных компонентов профессиональной идентичности. Затем выявляются оптимальные условия для становления данного качества во время реализации образовательной деятельности в соответствии с программами СПО соответствующего профиля.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, медицинский колледж, студент медицинского колледжа, учебная деятельность студента медицинского колледжа, профессиональная идентичность**

Актуальность темы исследования может быть обоснована тенденцией, при которой система среднего профессионального образования (далее – СПО) на данный момент является одним из ведущих звеньев процесса профессионального развития молодых людей и девушек. Если принять данный тренд во внимание, то не будет вызывать удивления и другая тенденция. Заключается она в том, что сегодня целевые ориентиры образовательной и воспитательной работы в организациях СПО постоянно пересматриваются и актуализируются. Соответствующие процессы фиксируются на самых разных уровнях, не исключая и государственного [1–9].

В соответствии с современными представлениями (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [1], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [2], Т.А. Егоренко [3]), реализация программ СПО должна быть направлена не только на становление у студентов системы актуальных в текущих условиях профессиональных знаний, умений и навыков, но и на развитие у них профессионального самосознания и, в частности, профессиональной идентичности. Мы бы, конечно, погрешили против истины, если бы назвали данный феномен малоизученным. Но в то же время до сих пор он рассматривался по преимуществу в исследованиях психологов (Н.В. Антонова [4], А.Р. Заляев [5]). Внимания же педагогов процессу формирования профессиональной идентичности уделялось явно недостаточно.

Современный уровень разработки данной проблематики вместе с тем позволяет вслед за такими авторами, как Э.Ф. Зеер и О.А. Рудей [6], констатировать, что развитие данного качества у будущих специалистов среднего звена, в том числе медицинского профиля, представляет собой нелинейный процесс, который можно характеризовать как сложный в структурном отношении. Он охватывает разные стадии профессионального развития личности. Также хорошо известна тенденция, при которой именно в том возрасте, в котором находятся большинство современных учащихся колледжей, происходит их интенсивное самоопределение.

Это справедливо по отношению как к личностной сфере, так и к профессиональной. В данной связи неудивительно, что многие исследователи (А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]) сегодня подчёркивают важность периода освоения программ СПО как этапа становления рассматриваемой характеристики.

Вместе с тем лишь немногими авторами (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [1], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [2]) она выделяется как самостоятельный феномен, характеризующийся наличием определённой структуры и связанных с её особенностями этапов формирования.

Если мы говорим о современном выпускнике медицинского колледжа, то данное качество представляет собой результат воздействия целого ряда факторов, как внешних, так и внутренних [3]. Тем более важную роль приобретает создание условий, необходимых для его развития.

Из вышеизложенного следует, что целью статьи является определение организационно-педагогических условий для развития профессиональной идентичности у будущих медиков среднего звена в период обучения в колледже.

Достижение этой цели связано с решением следующих задач:

– исследование текущего состояния подготовки будущих медиков среднего звена в стенах организаций СПО, а также степени ее соответствия требованиям современного общества и профессиональной среды;

– ответ на вопрос о том, как именно повышение степени соответствия хода и результатов педагогического процесса этим требованиям связано с интенсификацией развития профессиональной идентичности;

– выявление оптимальных условий для становления данного качества во время освоения программ СПО по соответствующему профилю.

Научная новизна исследования состоит в том, что на его страницах было определено текущее состояние подготовки будущих медиков среднего звена в стенах организаций СПО, а равно и степень его соответствия современным требованиям.

Теоретическая значимость заключается в ответе на вопрос о том, как повышение степени соответствия таким требованиям хода и результатов педагогического процесса связано с интенсификацией развития профессиональной идентичности.

Практическая значимость связана с выявлением условий, оптимальных в плане эффективного развития профессиональной идентичности во время освоения программы СПО.

При этом автором применялись такие методы исследования, как анализ специальной литературы и рефлексия собственного опыта работы в филиале «Ингушский» АНО СПО «Северокавказский медицинский колледж».

Система здравоохранения сегодня требует от занятого в ней среднего медицинского персонала, как уже говорилось, не только достаточно глубоких знаний и отточенных навыков. Специалист соответствующего уровня с необходимостью должен быть способен к быстрому перестраиванию собственной деятельности под технологические изменения в отрасли, сохранению и систематическому повышению качества оказываемых медицинских услуг, а также характеризоваться высоким уровнем профессиональной и личностной культуры.

В этой связи, принимая во внимание собственный опыт автора в процессе реализации профессионально-педагогической деятельности, можно констатировать факт определённого отставания соответствующего сегмента системы СПО от современных реалий с их непредсказуемой динамикой. Отсюда вытекает необходимость организации опережающей профессиональной подготовки медиков среднего звена. С ней связана необходимость поиска новых возможностей для обучения конкурентоспособных профессионалов в пространстве медицинских колледжей.

В ходе реформирования процесса их подготовки, обоснованно считают Е.Л. Барышникова и Е.А. Югова [1], представляется необходимым придание ему определённости и целостности. Подобные характеристики вышеуказанными авторами связываются с повышенным вниманием к развитию профессиональной идентичности будущих медиков среднего звена [1].

Далее считаем необходимым рассмотреть сущностную характеристику соответствующему феномену. Прежде всего, он является частным случаем понятия «идентичность», которое, судя по результатам исследований, проведённых Т.Д. Дуболвицкой и С.В. Волошиной [2], представляет собой интегративный феномен.

Идентичность, таким образом, имеет отношение практически ко всем сферам активности будущего медика среднего звена и как личности, и как представителя соответствующего профессионального сообщества. И в этой связи отметим, что идея идентичности, связанная с целым рядом аспектов цивилизованного общества, восходит ещё к Античности. Следует назвать имена таких деятелей этой эпохи, как Сократ, его ученик Платон, а позднее и Аристотель, которого сегодня не без оснований считают одним из основоположников науки как ведущей отрасли человеческой деятельности. Сократ, Платон, Аристотель, задумываясь о сути бытия и собственной жизнедеятельности первыми использовали такие категории, как «самость» и «самотождественность» (идентичность). Обозначаемые ими явления выдающиеся мыслители древности считали неотъемлемыми атрибутами сущего.

Проблематика идентификации и идентичности вновь приобрела популярность в Новейшее время (А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8]). Это было связано с теми успехами, которые в этот период достигли гуманитарные дисциплины. В итоге, начиная со второй половины XX в., стало возможным классифицировать наиболее распространённые подходы к изучению данного феномена. Одна из таких классификаций предложена Н.В. Антоновой [4] (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее распространённые подходы к изучению идентичности

№	Наименование подхода	Авторы
1.	Интеракционистский	И. Гофман
		Дж. Мид
		Ю. Хабермас
2.	Когнитивно-ориентированный	Г. Брейквелл
		Дж. Тернер
3.	Психоаналитический	А. Ватерман
		Э. Эриксон
		Дж. Марсиа

Учёные (Е.Л. Барышникова, Е.А. Югова [1], Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [2], А.Р. Заляев [5]) при этом отмечают, что в плане формирования идентичности определённая значимость присуща профессиональной сфере. Кроме того, ими было доказано, что идентичность актуализируются через сравнение индивидом собственной социальной группы с другими (в случае с медиками среднего звена в роли такой группы выступает профессиональное сообщество).

Следует также отметить, что повышенное внимание такие авторы-исследователи, как А.Р. Заляев [5], Е.В. Конеева, О.Э. Егиазарян, С.Н. Богатырева [7], М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова [8], уделяли вопросам формирования идентичности в подростковом и юношеском возрасте, в том числе в процессе профессионального обучения в условиях колледжа.

Результаты проведённого анализа специальной литературы (Т.Д. Дуболвицкая, С.В. Волошина [2], Т.А. Егоренко [3], Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей [6]) позволяют говорить о том, что основные компоненты профессиональной идентичности начинают формироваться в период освоения программ колледжа. Следовательно, мы можем выделить понятие «профессиональная идентичность студента».

Эту категорию мы, в свою очередь, опираясь на исследование Е.Л. Барышниковой и Е.А. Юговой [1], можем интерпретировать как структурно сложную характеристику будущего медика среднего звена, интегрирующую ценностное отношение к выбранной профессии, восприятие себя как будущего её представителя, положительное понимание предмета и содержания своей будущей деятельности, а равно и осознанное стремление к оптимальному её выполнению. В данной связи мы можем выделить три основных компонента профессиональной идентичности, формирующихся посредством идентификации в ходе осознания, принятия формируемой личностью и будущим профессионалом данных о себе (рис. 1).

Компоненты профессиональной идентичности медика среднего звена		
	Поведенческий	Направлен на: уподобление образу медика среднего звена, его поведению в соответствии с требованиями к данной профессии
	Когнитивный	Направлен на: сравнение представителей данной профессии с другими
	Эмоциональный	Направлен на: оценивание себя как будущего представителя профессионального сообщества

Рис. 1. Компоненты профессиональной идентичности медика среднего звена

Таким образом, становление профессиональной идентичности будущего медика среднего звена в основном сводится к последовательному формированию компонентов, указанных в табл. 2. Отметим также, что в структуре профессиональной идентичности большинства студентов первого курса эмоциональный и когнитивный компоненты, как правило, характеризуются наибольшей степенью выраженности. Поведенческий, конечно, тоже формируется по ходу обучения в медицинском колледже, однако адекватно оценить степень его выраженности мы можем лишь на старших курсах.

Далее рассмотрим критерии оценки выраженности этих компонентов. Для оценки эмоционального и когнитивного компонентов может быть использован критерий «принятие профессии». Он интегрирует понимание будущим медиком среднего звена предмета и содержания своей будущей деятельности, а равно степень его удовлетворённости различными её сторонами.

Другой критерий, важный при оценке этих двух компонентов, – «принятие себя в профессии» [1], который включает осознание и положительное восприятие себя как будущего представителя профессионального сообщества. Говоря о молодых людях и девушках, завершающих обучение по соответствующему направлению, необходимо отметить, что к этим критериям следует добавить наличие/отсутствие положительного опыта реализации профессионально направленной деятельности, каковой может быть использован при оценке степени выраженности поведенческого компонента.

Согласно воззрениям авторов-исследователей Т.Д. Дуболвицкой и С.В. Волошиной [2], мы в этой связи должны отметить, что профессиональная идентич-

ность прежде всего, проявляется в специфике конкретной профессиональной деятельности. Следовательно, в качестве ведущего методологического подхода при создании условий, необходимых для её развития, фиксируется деятельностный подход. В соответствии с его положениями, упоминаемыми, например, Е.Л. Барышниковой и Е.А. Юговой [1], развитие личности в системе образования обеспечивается путём формирования комплекса универсальных учебных действий (УУД). УУД, таким образом, выступают как основа образовательного и воспитательного процессов.

При реализации следующего подхода, компетентностного, ключевым словом является «опыт». Речь идёт конкретно о таком опыте, в котором усилен элемент осмысления и рефлексии при помощи современных образовательных технологий [6].

В процессе освоения программ медицинского колледжа эти составляющие профессиональной компетентности формируются постепенно, через освоение дисциплин профессионального модуля, учебной и производственной практик.

Критически важным во время реализации этих подходов является соблюдение определённых организационно-педагогических условий (табл. 2).

Кроме того, на основании личного опыта и опыта исследователей Ф.У. Базаевой и И.Е. Емельяновой [9] можно отметить, что применение вышеобозначенных условий будет способствовать планомерному формированию у студентов профессиональной картины мира, которую можно рассматривать как важную составную часть общей профессиональной идентичности.

Современный медик среднего звена, таким образом, должен быть способен к быстрому перестраиванию хода и результатов собственной профессиональной деятельности под требования отрасли и общества в целом, сохранению и непрерывному повышению качества оказываемых услуг.

Вооружить его подобными качествами можно за счёт интенсивного развития на этапе освоения программ СПО основных компонентов профессиональной идентичности. При этом на младших курсах формируются в основном эмоциональный и когнитивный компоненты, позднее – поведенческий.

Таблица 2

Организационно-педагогические условия реализации основных методологических подходов к формированию профессиональной идентичности у будущих медиков среднего звена

№	Подход	Условия
1.	Деятельностный	Широкое использование проблемно-поисковых методов обучения
		Повышенное внимание к вопросам организации самостоятельной работы будущих медиков
		Синхронизация теоретической и практической составляющих обучения
2.	Компетентностный	Модульное построение образовательного процесса
		Вариативность реализуемых образовательных программ
		Синхронизация теоретической и практической составляющих обучения

Ведущими методологическими подходами к процессу формирования рассматриваемого качества выступают деятельностный и компетентностный. Специфика реализации этих подходов определяет необходимые к соблюдению организационно-педагогические условия развития профессиональной идентичности у будущих медиков среднего звена на этапе обучения в колледже.

Библиографический список

1. Барышникова Е.Л., Югова Е.А. Теоретико-методологические аспекты профессиональной идентичности студентов колледжа. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-4: 31–33.
2. Дубовицкая Т.Д., Волошина С.В. Особенности виртуальной самопрезентации квазиисследовательской деятельности как условия развития профессиональной идентичности у студентов. *Педагогический журнал Башкортостана.* 2022; № 3 (97): 25–37.
3. Егоренко Т.А. Профессиональное становление студентов колледжа на этапе их допрофессионального развития. *Психолог.* 2024; № 1: 82–91.
4. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии.* 1996; № 1: 131–143.
5. Заляев А.Р. Профессиональная идентичность медицинских работников: содержание, теоретические подходы, факторы формирования. *Вестник Томского государственного университета.* 2025; № 513: 82–87.
6. Зеер Э.Ф, Рудей О.А. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности:* учебное пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008.
7. Конеева Е.В., Егиазарян О.Э., Богатырева С.Н. Дуальное образование как способ повышения качества среднего профессионального образования в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 282–285.
8. Курбанисмаилова М.Г., Миназова В.М., Магомедова З.З. Профессиональная идентичность студентов вузов в условиях коммуникативного взаимодействия. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 285–287.
9. 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. Baryshnikova E.L., Yugova E.A. Teoretiko-metodologicheskie aspekty professional'noj identichnosti studentov kolledzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81-4: 31-33.
2. Dubovickaya T.D., Voloshina S.V. Osobennosti virtual'noj samoprezentacii kvaziissledovatel'skoj deyatel'nosti kak usloviya razvitiya professional'noj identichnosti u studentov. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.* 2022; № 3 (97): 25-37.
3. Egorenko T.A. Professional'noe stanovlenie studentov kolledzha na `etape ih doprofessional'nogo razvitiya. *Psiholog.* 2024; № 1: 82-91.
4. Antonova H.B. Problema lichnostnoj identichnosti v interpretacii sovremennogo psihoanaliza, interakcionizma i kognitivnoj psihologii. *Boprosy psihologii.* 1996; № 1: 131-143.
5. Zalyaev A.R. Professional'naya identichnost' medicinskih rabotnikov: soderzhanie, teoreticheskie podhody, faktory formirovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2025; № 513: 82-87.
6. Zeer `E.F, Rudej O.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Boronezh: MOD`EK, 2008.
7. Koneeva E.V., Egiazaryan O.`E., Bogatyreva S.N. Dual'noe obrazovanie kak sposob povysheniya kachestva srednego professional'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 282-285.
8. Kurbanismailova M.G., Minazova V.M., Magomedova Z.Z. Professional'naya identichnost' studentov vuzov v usloviyah kommunikativnogo vzaimodejstviya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 285-287.
9. 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 12.05.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-46-49

Sorokina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: karpanina.elena@yandex.ru*

PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. The article identifies and analyzes the key problems of forming professional competencies of future engineers at a technical university. The composition and structure of professional competencies of an engineer are determined, and contradictions between the requirements of employers and the actual level of training of graduates are identified. The paper analyzes the factors that hinder the effective formation of competencies and suggests ways to optimize this process. The article emphasizes that the formation of professional competencies of future engineers at a technical university will be effective if the contradiction between the requirements of modern production and the labor market for the qualifications of engineers and the traditional methods of training, which do not provide a sufficient level of practical orientation, flexibility, and integration of fundamental knowledge with applied skills, is overcome. The conclusions of the article demonstrate that the proposed solutions can be scaled to other technical universities to improve the quality of engineering education and reduce the gap between the training of personnel and the needs of the industrial industry.

Key words: **engineering education, competency assessment, practice-oriented learning, professional competencies, technical education, and digital technologies in education**

***Е.Н. Сорокина**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Краснодар, E-mail: karpanina.elena@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье выявлены и анализируются ключевые проблемы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом университете. Определены состав и структура профессиональных компетенций инженера, выявлены противоречия между требованиями работодателей и реальным уровнем подготовки выпускников. Проанализированы факторы, препятствующие эффективному формированию компетенций, и предложены пути оптимизации этого процесса. Подчеркивается, что формирование профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом вузе будет эффективным, если преодолеть противоречие между требованиями рынка труда и традиционными методами подготовки, которые не обеспечивают достаточного уровня практикоориентированности и интеграции знаний. Выводы статьи демонстрируют, что предложенные решения могут быть реализовываться в других технических вузах для повышения качества инженерного образования и сокращения разрыва между подготовкой кадров и потребностями промышленной индустрии.

Ключевые слова: **инженерное образование, оценка компетенций, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, техническое образование, цифровые технологии в образовании**

Актуальность проблемы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в условиях технического университета обусловлена рядом факторов, связанных с быстрыми изменениями в экономике, технологиях, требованиях рынка труда и системе образования. Эти факторы создают противоречия между ожиданиями работодателей, потребностями общества и текущей подготовкой специалистов в вузах. Следует подчеркнуть, что разрыв между вузовской подготовкой и производственной реальностью фиксируется не только на уровне субъективных оценок, но и в объективных показателях трудоустройства.

Основные причины актуальности проблемы:

– ускорение цифровизации требует от инженеров навыков работы с CAD/CAE, ИИ и цифровыми двойниками. Вузам сложно адаптировать программы из-за инерции системы;

– дефицит квалифицированных кадров, несмотря на массовую подготовку инженеров (27,9% выпускников в России с 2018 по 2024 годы), из-за низкого качества подготовки, разрыва между теорией и практикой;

– неоднородность качества образования: только 5,4% инженеров имеют высокий средний балл (выше 80 за ЕГЭ), что приводит к разрыву зарплат и дефициту компетенций;

– противоречие между требованиями работодателей и подготовкой в вузах. Исследования показывают, что качество подготовки инженеров часто не соответствует запросам предприятий. Работодатели отмечают недостаток у выпускников практики на предприятиях, понимания современных производственных процессов, навыков работы в команде, коммуникативных и управленческих компетенций;

– снижение качества базового образования. В школах часто отговаривают детей сдавать профильную математику, что влияет на уровень подготовки абитуриентов. Кроме того, в школах не хватает квалифицированных преподавателей технических дисциплин.

К проблемам в системе высшего образования относятся недостаточная практическая направленность обучения (теория часто оторвана от практики); устаревшее оборудование в лабораториях и учебных центрах; слабая связь вузов с предприятиями-работодателями; избыток гуманитарных дисциплин в учебных планах в ущерб профильным; старение преподавательских кадров и низкий уровень их зарплат.

Современный инженер должен обладать системным мышлением, умением работать в условиях неопределённости, адаптивностью, навыками проектного управления, эмоционального интеллекта и лидерства, соответственно, есть необходимость развития надпрофессиональных компетенций, формирование которых требует новых подходов в обучении [1; 2].

Таким образом, проблема формирования профессиональных компетенций будущих инженеров актуальна из-за динамичных изменений в технологиях, требований рынка труда, недостатков в системе образования и необходимости подготовки специалистов, способных решать сложные задачи в условиях цифровой трансформации и глобальной конкуренции [3; 4].

Цель нашей статьи – выявить и проанализировать ключевые проблемы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом университете.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– определить состав и структуру профессиональных компетенций инженера;

– выявить противоречия между требованиями работодателей и реальным уровнем подготовки выпускников;

– проанализировать факторы, препятствующие эффективному формированию компетенций;

– предложить пути оптимизации процесса формирования компетенций.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: анализ ФГОС ВО и профессиональных стандартов, анкетирование студентов и преподавателей, интервью с работодателями, сравнительный анализ образовательных программ.

Научная новизна исследования заключается в уточнении состава и структуры актуальных профессиональных компетенций инженера с учетом цифровой трансформации промышленности и требований работодателей. В отличие от существующих подходов, в работе определена степень рассогласования между запросами рынка труда и содержанием образовательных программ. Обоснована модель интеграции практико-ориентированных методик, обеспечивающая значительный прирост уровня сформированности профессиональных компетенций.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для модернизации инженерного образования на всех уровнях (отдельных дисциплин до государственной политики в сфере подготовки кадров), что повысит качество подготовки инженеров, их востребованность и вклад в технологическое развитие страны.

На теоретическом уровне проведён анализ ФГОС ВО, профессиональных стандартов (в том числе «Инженер-конструктор», «Специалист по автоматизации технологических процессов») и научной литературы по проблеме. Эмпирическая база включает анкетирование студентов и преподавателей, глубинные интервью с представителями 120 промышленных предприятий, а также сравнительный анализ учебных планов 15 технических вузов. Для верификации предложенных решений проведён педагогический эксперимент с охватом 400 студентов, в ходе которого апробировались элементы проектного обучения, цифровых симуляторов и дуального подхода. Педагогический эксперимент реализовывался в течение двух семестров на базе трёх инженерных направлений подготовки; контрольная и экспериментальная группы формировались на основе случайной выборки с предварительной оценкой стартового уровня компетенций

Растущие требования рынка труда к уровню профессиональной подготовки инженеров, необходимость адаптации образовательных программ к запросам высокотехнологичных отраслей определяет сегодня состав [4; 5] и структуру профессиональных компетенций современного инженера [6; 7; 8].

Проведенный опрос работодателей (120 предприятий) и выпускников (350 человек) показал степень рассогласования между ожидаемым работодателями и реальным уровнем владения компетенциями у выпускников. Так, 68% работодателей отмечают недостаточный уровень практических навыков у выпускников. 55% выпускников признают, что их подготовка не полностью соответствовала реальным производственным задачам. Ключевыми дефицитами стали работа с современным оборудованием (72%), проектное управление (65%), междисциплинарное решение задач (60%).

Анализ нормативной базы ФГОС ВО, профессиональных стандартов, таких как «Инженер конструктор», «Специалист по автоматизации технологических процессов», запросов работодателей [9] (по результатам опросов промышленных предприятий) позволяют нам выделить приоритетные группы компетенций (табл. 1).

Оценка эффективности традиционных методов обучения показала следующие данные. Анализ учебных планов 15 технических вузов выявил, что доля практической подготовки составляет 25–30% от общего объёма обучения (при оптимальных 40–50%). Отчетливо выражена слабая интеграция фундаментальных дисциплин с прикладными курсами – только 35% программ содержат междисциплинарные проекты. Отмечено и недостаточное использование современных образовательных технологий, VR/AR, цифровые двойники, симуляторы применяются лишь в 20% дисциплин.

Сравнительный анализ образовательных программ делает очевидными основные проблемы и факторы, препятствующие эффективному формированию профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом вузе [5].

1. Проблемы содержания образования. Ведущий фактор – отставание учебных программ от темпов технологического прогресса, недостаточное освещение аддитивных технологий, робототехники. Глубоко просматривается дисбаланс между теорией и практикой, к примеру, преобладание лекционных часов над лабораторными и проектными работами. Также присутствует слабая междисциплинарность, разрозненность курсов без интеграции знаний из смежных областей. Уделяется недостаточное внимание цифровым компетенциям в традиционных инженерных направлениях [3]. Дополнительным фактором высту-

Таблица 1

Приоритетные группы компетенций

Наименование группы компетенций	Описание
Фундаментальные знания	математика, физика, материаловедение, теоретическая механика и т. д.
Технические навыки	владение CAD системами, программирование, работа с измерительным оборудованием
Проектные компетенции	умение ставить задачи, планировать, управлять ресурсами, оценивать риски
Исследовательские навыки	анализ данных, моделирование, проведение экспериментов
Цифровые компетенции	работа с Big Data, ИИ, IoT, цифровыми двойниками
Soft skills	командная работа, коммуникация, лидерство, тайм менеджмент
Этические, экологические компетенции	понимание норм безопасности, устойчивого развития

пает инерционность процедур обновления учебно-методической документации. В ряде вузов цикл согласования и утверждения изменений в учебные планы занимает от 1 до 2 лет, тогда как обновление промышленных технологий происходит в пределах 6–12 месяцев.

2. Методические проблемы: преобладание пассивных методов обучения, недостаток практико-ориентированных заданий и цифровых инструментов (VR/AR, онлайн-лаборатории), остро ощущается дефицит практико-ориентированных заданий с реальными инженерными задачами. Очевидно ограниченное использование цифровых образовательных инструментов. Присутствует формальный подход к курсовым и дипломным проектам, то есть фактически отсутствует связь с актуальными проблемами отрасли.

3. Организационные проблемы: наблюдается разрыв между вузом и предприятиями, а именно – присутствует слабая вовлеченность работодателей в разработку программ. Устаревшая материально-техническая база, нехватка современного оборудования для отработки навыков, низкая квалификация части преподавателей в области новейших технологий, а также бюрократизация учебного процесса, затрудняющая внедрение инноваций.

4. Проблемы оценки компетенций: ориентация на формальные показатели, отсутствие единых критериев для soft skills и проектных компетенций, слабое использование аутентичного оценивания (защита проектов, портфолио, кейс чемпионаты).

Пути решения представленных проблем, а также возможной оптимизации процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в условиях трансформации технического образования заключаются, прежде всего, в модернизации содержания образования, актуализации учебных планов с учетом профессиональных стандартов, введении модулей по цифровым технологиям (Big Data, ИИ, аддитивные технологии), усилении междисциплинарных связей [10; 11].

Не менее важный аспект – внедрение новых методик: проектное обучение, кейс-методы на основе реальных ситуаций, VR/AR-симуляторы для отработки опасных операций и смешанное обучение с элементами онлайн-курсов от ведущих компаний.

Апробация инновационных методов в рамках эксперимента (охват – 400 студентов) подтвердила эффективность новых педагогических подходов и дала следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты эксперимента, подтверждающих эффективность новых педагогических подходов

Метод обучения	Рост показателей	Ключевые достижения
Проектное обучение	+40%	разработка реальных инженерных решений для предприятий
	+40%	рост мотивации студентов
	+28%	повышение уровня профессиональных компетенций
Цифровые двойники и симуляторы	+32%	сокращение времени освоения сложных технологий
	+30%	снижение риска ошибок при работе с реальным оборудованием
Дуальное обучение	90%	почти все участники программы получили предложения о трудоустройстве
	с 6–8 месяцев до 2–3 месяцев	сократился период адаптации на производстве

Интервью с работодателями дают понимание, что ключевой платформой в данном контексте является развитие инфраструктуры и партнерства, активно проявляющееся в создании совместных лабораторий с предприятиями, организации стажировок и дуального обучения, привлечении практикующих инженеров к преподаванию.

Внедрение совместных программ с предприятиями (на примере 5 пилотных вузов) показало увеличение доли выпускников, трудоустроенных по специальности, до 85% (против 60% в контрольных группах); актуализацию содержания образования: 70% дисциплин были обновлены с учётом запросов индустрии; создание базовых кафедр и лабораторий на предприятиях (15 новых площадок за 2 года).

Опираясь на данные анкетирования студентов и преподавателей, можно говорить о том, что одним из ведущих факторов решения проблем формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом вузе является совершенствование системы оценки, которая содержит внедрение портфолио компетенций, проведение инженерных кейс-чемпионатов с участием работодателей и разработку шкал оценки soft skills (коммуникация, лидерство).

Структурные изменения в формировании компетенций, интеграция фундаментальных и прикладных знаний дала следующие эффекты: усиление связи теории и практики, в 75% курсов появились кейсы от предприятий; рост междисциплинарности, внедрение 10 модульных проектов, объединяющих 3-4 дисциплины; развитие soft skills, коммуникация, управление проектами, критическое мышление (оценка роста – 25–40%).

Таким образом, проведённое исследование позволило достичь поставленной цели: выявить и комплексно проанализировать ключевые проблемы формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в техническом университете.

1. На основе анализа ФГОС ВО, профессиональных стандартов («Инженер-конструктор», «Специалист по автоматизации технологических процессов») и запросов работодателей определены состав и структура профессиональных компетенций современного инженера. Выделено семь приоритетных групп: фундаментальные знания, технические навыки (владение CAD-системами, программирование), проектные компетенции, исследовательские навыки, цифровые компетенции, soft skills и этико-экологические компетенции.

2. Проведённые опросы позволили количественно зафиксировать противоречия между требованиями работодателей и реальным уровнем подготовки. Установлено, что 68% работодателей отмечают недостаточность практических навыков, а 55% выпускников признают неполное соответствие вузовской подготовки реальным производственным задачам. Ключевыми дефицитами выступают работа с современным оборудованием (72%), проектное управление (65%) и способность решать междисциплинарные задачи (60%).

3. Анализ учебных планов 15 технических вузов и экспертных оценок позволил выявить основные факторы, препятствующие эффективному формированию компетенций: содержательные – отставание программ от темпов технологического прогресса, дисбаланс между теорией и практикой (доля практической подготовки составляет лишь 25–30% при оптимальных 40–50%), слабая междисциплинарность; методические – преобладание пассивных методов обучения, формальный характер курсовых и дипломных работ, ограниченное использование цифровых инструментов; организационные – устаревшая материально-техническая база, низкая вовлечённость работодателей в учебный процесс, бюрократизация.

4. Предложен комплекс путей оптимизации процесса формирования компетенций, включающий актуализацию учебных планов с введением цифровых модулей, широкое внедрение проектного обучения и кейсов от предприятий, развитие дуального образования и создание совместных лабораторий с работодателями. Экспериментальная выборка (N = 400 студентов) подтвердила результативность предложенных мер: проектное обучение обеспечило рост профессиональных компетенций на 28%, применение цифровых двойников и симуляторов на 32% сократило время освоения сложных технологий, а дуальное обучение повысило трудоустройство по специальности до 85% и уменьшило период производственной адаптации с 6–8 до 2–3 месяцев.

Библиографический список

1. *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации до 2030 года.* Указ Президента РФ от 28.02.2024 г. № 145. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358
2. *Приоритет-2030: программа стратегического академического лидерства*. Министерство науки и высшего образования РФ. Available at: https://priority2030.ru/

3. Сорокина Е.Н., Гулякин Д.В., Гринев Д.Д. Социально-психологический климат как фактор профессиональной подготовки студентов технического вуза. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; Т. 16, № 1: 425–445.
4. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. *Профессиональное образование и формирование личности специалиста:* научно-методический сборник. Москва, 2002.
5. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*. Москва: Логос, 2011.
6. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004; № 11: 3–13.
7. Волегжанина И.С. Становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера в условиях научно-образовательного комплекса. *Перспективы науки и образования*. 2020; № 2 (44): 83–97.
8. Баканов А.А., Жигалова И.А., Меркурьев В.В. Формирование универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров: Междисциплинарный подход. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 6: 82.
9. *Федеральный проект «Передовые инженерные школы»*. Министерство науки и высшего образования РФ. Available at: https://engineers2030.ru/
10. Сорокина Е.Н., Гулякин Д.В., Косенюк И.А., Ляшова А.А. Структурно-функциональная характеристика профессионального потенциала личности выпускника технического вуза. *Глобальный научный потенциал*. 2024; № 3 (156): 208–211.
11. Власова Е.А., Попов В.С., Шишкина С.И. Использование ситуационных задач в техническом вузе для формирования профессиональных компетенций будущих инженеров. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 6.

References

1. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 28.02.2024 g. № 145. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358
2. *Prioritet-2030: programma strategicheskogo akademicheskogo liderstva*. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF. Available at: https://priority2030.ru/
3. Sorokina E.N., Gulyakin D.V., Grinev D.D. Social'no-psihologicheskij klimat kak faktor professional'noj podgotovki studentov tehnicheskogo vuza. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; T. 16, № 1: 425-445.
4. Bajdenko V.I., Oskarsson B. Bazovye navyki (klyuchevye kompetencii) kak integriruyuschij faktor obrazovatel'nogo processa. *Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti specialista:* nauchno-metodicheskij sbornik. Moskva, 2002.
5. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*. Moskva: Logos, 2011.
6. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 11: 3-13.
7. Volegzhanina I.S. Stanovlenie i razvitie professional'noj kompetentnosti buduschego inzhenera v usloviyah nauchno-obrazovatel'nogo kompleksa. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2 (44): 83-97.
8. Bakanov A.A., Zhigalova I.A., Merkur'ev V.V. Formirovanie universal'nyh proektnyh kompetencij v podgotovke inzhenernyh kadrov: Mezhdisciplinarnyj podhod. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 6: 82.
9. *Federal'nyj proekt «Peredovye inzhenernye shkoly»*. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF. Available at: https://engineers2030.ru/
10. Sorokina E.N., Gulyakin D.V., Kosenyuk I.A., Lyashova A.A. Strukturno-funkcional'naya harakteristika professional'nogo potenciala lichnosti vypusknika tehnicheskogo vuza. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2024; № 3 (156): 208-211.
11. Vlasova E.A., Popov V.S., Shishkina S.I. Ispol'zovanie situacionnyh zadach v tehnicheskom vuze dlya formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschih inzhenerov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 6.

Статья поступила в редакцию 07.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-49-52

Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Tarasov D.V., *postgraduate, Moscow University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: tarasov@dao5.ru*
Gasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

DIGITAL COMPETENCE OF HEADS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A MANAGEMENT RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATION. The article discusses a problem of formation and implementation of digital competence of the head of a professional educational organization in the context of digital transformation of education. The relevance of this research is determined by the current stage in the development of socio-economic systems, characterized by a large-scale digital transformation of all spheres of public life. One of the leading trends is informatization, which involves the expansion of the use of information and communication technologies in management, production and education. The article reveals the structural components of digital competence, analyzes forms of its manifestation in management activities, and substantiates its importance for improving the manageability and sustainability of an educational organization. The authors conclude that the digital competence of the head is a systemic condition for improving management efficiency, strengthening the sustainability of the organization and ensuring its development in accordance with modern requirements of digitalization of education. The digital competence of a manager can be considered as a theoretical and practical basis for further development of models for training, evaluating and developing managerial personnel in the professional education system.

Key words: **digital competence, heads of educational organizations, professional education, digital educational environment, management resource, organization development, digitalization of management, managerial effectiveness**

Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Д.В. Тарасов*, аспирант, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: tarasov@dao5.ru*
Д.И. Гасанова*, канд. пед. наук, доц., декан факультета социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования и реализации цифровой компетентности руководителя профессиональной образовательной организации в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность настоящего исследования определяется современным этапом развития социально-экономических систем, характеризующимся масштабной цифровой трансформацией всех сфер общественной жизни. Одной из ведущих тенденций выступает информатизация, предполагающая расширение использования информационно-коммуникационных технологий в управлении, производстве и образовании. В статье раскрываются структурные компоненты цифровой компетентности, анализируются формы её проявления в управленческой деятельности и обосновывается её значение для повышения управляемости и устойчивости образовательной организации. Авторы делают выводы о том, что цифровая компетентность руководителя выступает системным условием повышения эффективности управления, укрепления устойчивости организации и обеспечения её развития в соответствии с современными требованиями цифровизации образования. Цифровая компетентность руководителя может рассматриваться в качестве теоретической и практической основ для дальнейшей разработки моделей подготовки, оценки и развития управленческих кадров в системе профессионального образования.

Ключевые слова: **цифровая компетентность, руководители образовательных организаций, профессиональное образование, цифровая образовательная среда, управленческий ресурс, развитие организации, цифровизация управления, управленческая эффективность**

Актуальность настоящего исследования определяется современным этапом развития социально-экономических систем, характеризующимся масштабной цифровой трансформацией всех сфер общественной жизни. Одной из ведущих тенденций выступает информатизация, предполагающая расширение использования информационно-коммуникационных технологий в управлении, производстве и образовании [1, с. 179–180]. Усиление роли цифровых инструментов сопровождается повышением требований к качеству управленческих решений, прозрачности процессов и скорости реагирования на изменения внешней среды. В этих условиях возрастает значимость цифровых компетенций управленческих кадров, от уровня сформированности которых зависит эффективность функционирования организаций.

Развитие цифровой образовательной среды обусловило изменение логики управления профессиональными образовательными организациями. Интеграция цифровых платформ, систем электронного документооборота, аналитических панелей и механизмов дистанционного взаимодействия требует от руководителей не только владения технологическими инструментами, но и способности системно использовать их в управленческой практике [2, с. 18]. Соответственно, меняется роль цифровой компетентности руководителя, которая выходит за рамки индивидуального набора навыков и приобретает характер управленческого ресурса, влияющего на устойчивость и стратегическое развитие образовательной организации [3, с. 189].

Современные исследования показывают, что формальное внедрение цифровых технологий не гарантирует повышения управляемости и эффективности без трансформации управленческих компетенций [4, с. 34]. В системе профессионального образования проблема усугубляется высокой нормативной нагрузкой, неоднородностью цифровой зрелости кадров и необходимостью соблюдения требований государственной политики в сфере образования.

Преобразование цифровой среды в системе профессионального образования выявило противоречие между масштабом стратегических ориентиров, задаваемых логикой цифрового развития, и фактическим состоянием управленческих, кадровых, организационных и технологических возможностей, которыми располагают образовательные организации. На уровне целеполагания от них требуется участие в цифровой трансформации, внедрение новых управленческих контуров, использование данных в процессе принятия решений, повышение прозрачности внутренних процедур и обеспечение устойчивости функционирования в изменяющихся условиях.

На уровне практической реализации такие требования сталкиваются с неодинаковой готовностью организаций к цифровым изменениям, различиями в качестве управленческого сопровождения, ограничениями инфраструктуры и неравномерностью профессиональной подготовки руководящих кадров. Вследствие этого формируется не частная организационная трудность, а устойчивая исследовательская проблема, связанная с необходимостью выявления того внутреннего ресурса, который способен обеспечить согласование между задачами развития и возможностями их реализации в управленческой практике.

В качестве такого ресурса подлежит рассмотрению цифровая компетентность руководителей профессиональных образовательных организаций, поскольку именно она позволяет связать цели цифровой трансформации с механизмами их фактического достижения, а также раскрыть управленческие основания организационного развития.

Предметное поле статьи сосредоточено на изучении цифровой компетентности руководителей профессиональных образовательных организаций не как частного набора пользовательских навыков, а как значимого управленческого ресурса, включенного в процессы развития организации в условиях цифровой образовательной среды. Исследовательский акцент переносится с описания отдельных цифровых инструментов на анализ содержания данной компетентности, ее роли в системе управления и ее влияния на состояние образовательной организации.

Такой ракурс позволяет рассматривать обозначенный феномен в контексте управленческих процессов, определяющих результативность функционирования, качество координации, устойчивость институциональных изменений и способность организации адаптироваться к требованиям цифровой среды.

Тем самым цель статьи состоит в комплексном исследовании цифровой компетентности руководителей профессиональных образовательных организаций как управленческого ресурса развития организации в условиях цифровой образовательной среды.

Достижение поставленной цели требует решения взаимосвязанных исследовательских задач, выстроенных в логике последовательного раскрытия изучаемой проблемы: выявление сущностных характеристик цифровой компетентности руководителя профессиональной образовательной организации, позволяющих определить ее содержательные границы и место в системе управленческой деятельности; выделение внутренних компонентов данной компетентности и установление основных форм ее проявления в практике управления образовательной организацией; обоснование того, каким образом уровень сформированности цифровой компетентности руководителя воздействует на управляемость организации и на эффективность ее развития в условиях функционирования цифровой образовательной среды.

Как нам представляется, данная структура исследования обеспечивает переход от понятийного осмысления рассматриваемого явления к выявлению его организационно-управленческого значения.

Научная новизна исследования состоит в обосновании цифровой компетентности руководителя профессиональной образовательной организации как самостоятельного управленческого ресурса, влияющего на стратегическое развитие и устойчивость организации.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении понятийного содержания цифровой компетентности руководителей и развитии представлений о её структуре и механизмах реализации в системе управления профессиональной образовательной организацией.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных выводов при разработке программ повышения квалификации управленческих кадров, а также при проектировании механизмов цифрового развития профессиональных образовательных организаций.

В системе профессионального образования цифровую компетентность руководителя целесообразно рассматривать не как совокупность разрозненных знаний, умений и технических приемов, а как ресурс управления, включенный в механизм развития образовательной организации. Её практическое значение раскрывается в способности руководителя использовать цифровую среду для упорядочения управленческих процессов, определения приоритетов, координации действий участников образовательных отношений и поддержания устойчивости принимаемых решений в условиях ресурсных ограничений и высокой изменчивости внешних требований.

При таком подходе ключевое значение приобретает не факт владения отдельными инструментами, а умение переводить цифровые возможности в рабочие механизмы управления, обеспечивающие согласованность процессов, повышение управляемости и сохранение направленности организационного развития [4; 5].

В отличие от традиционного подхода, трактующего компетентность как совокупность функциональных умений, цифровая компетентность руководителя в профессиональной образовательной организации проявляется как нематериальный ресурс, сопоставимый по значимости с кадровыми, институциональными и информационными ресурсами. Её ресурсная природа раскрывается через способность усиливать эффект других управленческих ресурсов, снижая транзакционные издержки координации, повышая прозрачность управленческих процедур и сокращая зависимость результата от индивидуального человеческого фактора.

В этом контексте показательной является мысль о том, что «текущее состояние любой управляемой системы формируется цепочкой принятых решений, каждое из которых фиксирует уровень управленческой зрелости руководителя» [6, с. 10].

Для раскрытия места цифровой компетентности в системе управленческих ресурсов профессиональной образовательной организации целесообразно использовать структурное представление, отражающее её интегрирующую функцию (см. рис. 1).

Рис. 1. Место цифровой компетентности руководителя в системе управленческих ресурсов профессиональной образовательной организации

В данной логике цифровая компетентность руководителя выступает связующим элементом между кадровыми, технологическими, информационными и институциональными ресурсами, обеспечивая их согласованное использование в достижении целей развития организации. Такой подход позволяет рассматривать цифровизацию не как набор разрозненных внедрений, а как управляемый процесс, требующий системного управленческого участия [5].

Ресурсный характер цифровой компетентности проявляется через управленческие функции, в рамках которых она реализуется. Практика показывает, что именно через функции стратегического управления, организации и координации, контроля и мониторинга, а также развития персонала цифровая компетентность

Таблица 1

Проявление цифровой компетентности руководителя в системе управленческих функций

Управленческая функция	Проявление цифровой компетентности	Управленческий эффект
Стратегическое управление	Использование цифровой аналитики и данных при планировании	Повышение обоснованности стратегических решений
Организация и координация	Применение цифровых платформ управления процессами	Рост согласованности и управляемости
Контроль и мониторинг	Использование цифровых показателей и панелей управления	Снижение управленческих рисков
Развитие персонала	Внедрение цифровых форм обучения и оценки	Повышение кадрового потенциала

приобретает прикладное значение, трансформируясь из индивидуального качества руководителя в фактор организационного развития.

При этом ключевым становится переход от формального использования цифровых инструментов к их целенаправленному включению в управленческие контуры принятия решений, специфика которого соответствует пониманию цифровизации как качественно нового этапа управленческой трансформации [7, с. 8].

Для конкретизации механизмов реализации цифровой компетентности в системе управления развитием профессиональной образовательной организации представлена табл. 1, отражающая связь между управленческими функциями, формами проявления цифровой компетентности и ожидаемыми эффектами для организации.

Как видим, именно такой подход обеспечивает переход от фрагментарной цифровизации к управляемому развитию организации, формируя устойчивую основу для повышения эффективности управления и долгосрочной результативности деятельности профессиональных образовательных организаций.

Рассмотрение цифровой компетентности руководителя как управленческого ресурса требует выявления внутренней структуры и механизма её реализации в системе развития профессиональной образовательной организации. Практика цифровой образовательной среды показывает, что эффективность управленца определяется не «набором сервисов», а целостной конфигурацией компетентности, позволяющей соединять данные, процессы, людей и регламенты в единый управленческий контур. Анализ современных подходов фиксирует многокомпонентный характер цифровой компетентности, включающей когнитивный, технологический, организационный и рефлексивный элементы, формирующие способность руководителя действовать в цифровой среде осмысленно и результативно [8; 9]. При выпадении любого компонента возникает управленческий «провал»: сильная технологическая грамотность без организационного элемента даёт цифровой шум и локальные внедрения, развитая управленческая воля без когнитивной основы порождает решения «на ощущениях», рефлексия без технологической базы превращается в бесконечные обсуждения без изменения процессов.

Когнитивный компонент задаёт управленческую оптику, обеспечивая понимание цифровой логики процессов и данных, умение читать цифровые следы деятельности и интерпретировать показатели без подмены смысла цифрами. В профессиональной образовательной организации это проявляется через способность руководителя распознавать узкие места в маршрутах обучающихся, нагрузке педагогов, дисциплине данных, а затем выстраивать приоритеты изменений, сопоставляя эффекты, риски и ограничения.

Технологический компонент обеспечивает владение инфраструктурой и цифровыми инструментами, используемыми не ради «галочки», а ради управляемости: электронный документооборот, платформы мониторинга, цифровые панели, сервисы коммуникации и контроля исполнения.

Организационный компонент обеспечивает перевод цифровых возможностей в управленческие решения, закрепляемые регламентами, ролями и метриками, позволяющими воспроизводить результат при смене исполнителей. Рефлексивный компонент, замыкая контур, обеспечивает оценку результатов цифровых изменений, корректировку управленческих практик и устранение побочных эффектов, возникающих при внедрении технологий.

Такой «четырёхконтурный» взгляд позволяет уйти от поверхностной идеи цифровой компетентности как набора ИКТ-навыков, задавая управленческую интерпретацию, полезную для разработки рекомендаций и апробации модели.

На уровне понятийного аппарата важным ориентиром служит различение этапов цифровых изменений, зафиксированное И.О. Котляровой: «Цифровизация – новый этап автоматизации и информатизации экономической деятельности и государственного управления, процесс перехода на цифровые технологии…» [7, с. 8].

Структура цифровой компетентности руководителя и логика её влияния на развитие организации представлены на рис. 2. Модель составлена на основе анализа ряда работ [8; 9]. Модель отражает причинно-следственную связь между уровнем сформированности цифровой компетентности и результатами развития профессиональной образовательной организации, включая управляемость, устойчивость и инновационность, проявляющиеся не декларативно, а в ежедневной управленческой практике.

Рис. 2. Конструктивная модель цифрой компетентности руководителя

Как видим, устойчивость образовательной организации в модели не рассматривается как прямое следствие технологической оснащённости. Она формируется опосредованно, через управленческие механизмы, обеспечивающие повышение управляемости, адаптивности и качества принятия решений. Таким образом, влияние цифровой компетентности носит системный характер и реализуется через трансформацию управленческих процессов, а не через изолированное использование цифровых инструментов.

В этом смысле показательна мысль Н.Е. Сердитовой и А.В. Белоцерковского, задающая управленческий ракурс: «Текущее состояние каждого человека… является результатом множества решений… в условиях неопределённости» [10, с. 10]. Для руководителя профессиональной образовательной организации данный тезис превращается в практический критерий: цифровая компетентность проявляется через качество решений, принимаемых на развилках цифровых возможностей, а не через количество внедрённых инструментов.

Тем самым руководитель профессиональной образовательной организации должен владеть различными педагогическими технологиями, прежде всего, цифровыми, с учётом их постоянного развития и модификации [11].

Таблица 2

Управленческие механизмы реализации цифровой компетентности руководителя

Компонент цифровой компетентности	Управленческий механизм	Управленческий результат в контуре развития
Когнитивный	Управление на основе данных: интерпретация показателей, выявление «узких мест», приоритизация изменений	Рост обоснованности решений, снижение управленческих ошибок
Технологический	Настройка цифровых контуров: ЭДО, платформы коммуникации, цифровые панели, регламенты данных	Повышение прозрачности процессов, сокращение потерь координации
Организационный	Проектирование изменений: роли, ответственность, KPI/метрики, управление портфелем инициатив	Воспроизводимость решений, управляемость портфеля проектов
Рефлексивный	Контур обратной связи: оценка эффектов, корректировка регламентов, обучение на результатах	Устойчивость развития, снижение рисков «цифрового формализма»

Немаловажной функцией руководителя образовательной организации является участие в организации и поддержании цифровой образовательной экосистемы, в которой должны быть сосредоточены все образовательные ресурсы, сопровождающие профессиональную подготовку. Задача руководителя – контроль над их своевременным обновлением и соответствию дидактическим возможностям современных цифровых технологий [12; 13].

Функционирование модели реализуется через конкретные управленческие механизмы, представленные в табл. 2, составленной автором на основе анализа ряда работ [4; 6; 8; 9]. Они фиксируют трансформацию цифровой компетентности из индивидуального свойства руководителя в организационный фактор развития, обеспечивая воспроизводимость управленческого результата при изменяющихся ресурсных условиях и кадровой конфигурации.

В совокупности структура и механизм реализации цифровой компетентности позволяют перейти от обсуждения цифровизации как внешнего требования к управлению цифровой компетентностью как внутренним ресурсом развития.

Такой подход даёт не «универсальный рецепт», а управленческую рамку, позволяющую адаптировать меры формирования цифровой компетентности руководителей под региональные ограничения, сохраняя общий контур управляемости и результативности.

Проведённое исследование позволило обосновать цифровую компетентность руководителя профессиональной образовательной организации как значимый управленческий ресурс, непосредственно связанный с качеством функционирования и направленностью развития образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды.

В ходе работы установлено, что содержание данного феномена не исчерпывается владением отдельными цифровыми инструментами или совокупностью пользовательских навыков, поскольку его реальное значение раскрывается в плоскости управленческой деятельности, где цифровые технологии выступают не самоцелью, а средством повышения обоснованности решений, упорядочения внутренних процессов, расширения аналитических возможностей управления и обеспечения большей прозрачности организационных процедур.

Исследование показало, что цифровая компетентность руководителя имеет комплексный характер и включает взаимосвязанные содержательные элементы, обеспечивающие способность воспринимать цифровую среду как пространство управленческих возможностей, использовать данные в процессе планирования и контроля, координировать деятельность персонала с опорой на цифровые механизмы взаимодействия, а также соотносить внедряемые технологические решения с задачами устойчивого организационного развития.

Выявлено, что влияние цифровой компетентности на деятельность профессиональной образовательной организации проявляется через повышение управляемости, укрепление согласованности между стратегическим и оперативным уровнями управления, снижение вероятности управленческих сбоев и усиление адаптационного потенциала организации в условиях изменяющихся требований внешней среды.

Существенным результатом исследования стало положение о том, что цифровая компетентность руководителя должна рассматриваться не как внешнее дополнение к традиционной системе управления, а как внутренний фактор преобразования самой логики управленческой деятельности, в рамках которой цифровые решения получают организационный смысл только при наличии управленческой готовности к их осмысленному использованию.

На этой основе доказано, что результативность цифровой трансформации профессиональной образовательной организации определяется не столько степенью формального внедрения технологических средств, сколько уровнем сформированности у руководителя способности интегрировать цифровые инструменты в процессы анализа, координации, контроля и развития персонала.

Полученные выводы подтверждают, что цифровая компетентность руководителя выступает системным условием повышения эффективности управления, укрепления устойчивости организации и обеспечения её развития в соответствии с современными требованиями цифровизации образования, а также может рассматриваться в качестве теоретической и практической основ для дальнейшей разработки моделей подготовки, оценки и развития управленческих кадров в системе профессионального образования.

Библиографический список

1. Гретченко А.И., Горохова И.В., Марцелова Т.А. Цифровая экономика: вызовы и перспективы для развития Российской Федерации. *Вестник НГУЭУ*. 2018; № 2.
2. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»*: утв. постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/
3. Иванова А.С. Развитие управленческой компетентности руководителя общеобразовательной организации: региональный аспект. *Педагогика. Психология. Философия*. 2021; № 3 (23).
4. *Избранные вопросы цифровой трансформации образования*: монография. Москва: ИНФРА-М, 2024. Available at: https://znanium.ru/catalog/product/2146204
5. *Компетентностный подход в образовательном процессе вуза: проектирование и реализация*: монография. Москва: НОУ ВПО «МУ им. С.Ю. Витте», 2013.
6. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века. *Высшее образование в России*. 2022; № 6.
7. Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022; № 1.
8. Лапидус Л.В. *Цифровая экономика: управление электронным бизнесом и электронной коммерцией*: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2023.
9. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты*. Москва: Издательство «Бином. Лаборатория знаний», 2014.
10. Сердитова Н.Е., Белоцерковский А.В. Образование, качество и цифровая трансформация. *Высшее образование в России*. 2020; № 4.
11. Хайбулаев М.Х., Сулейманова Р.В., Салманова Д.А., Магомедов Ш.А. Классификация педагогических технологий. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2023; Т. 17, № 2: 97–103.
12. Унгер Д.П. Особенности формирования системы управления информационными ресурсами организации. *Научные исследования и разработки. Экономика фирмы.* 2023; Т. 12, № 4: 20–25.
13. 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. Gretchenko A.I., Gorohova I.V., Marcelova T.A. Cifrovaya `ekonomika: vyzovy i perspektivy dlya razvitiya Rossijskoj Federacii. *Vestnik NGU`EU*. 2018; № 2.
2. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»*: utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/
3. Ivanova A.S. Razvitie upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelya obscheobrazovatel'noj organizacii: regional'nyj aspekt. *Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*. 2021; № 3 (23).
4. *Izbrannye voprosy cifrovoj transformacii obrazovaniya*: monografiya. Moskva: INFRA-M, 2024. Available at: https://znanium.ru/catalog/product/2146204
5. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe vuza: proektirovanie i realizaciya*: monografiya. Moskva: NOU VPO «MU im. S.Yu. Vitte», 2013.
6. Korol' A.D., Vorotnickij Yu.I. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i vyzovy XXI veka. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 6.
7. Kotlyarova I.O. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya kak innovaciya. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022; № 1.
8. Lapidus L.V. *Cifrovaya `ekonomika: upravlenie `elektronnym biznesom i `elektronnoj kommerciej*: uchebnik. Moskva: INFRA-M, 2023.
9. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya: psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty*. Moskva: Izdatel'stvo «Binom. Laboratoriya znanij», 2014.
10. Serditova N.E., Belocerkovskij A.V. Obrazovanie, kachestvo i cifrovaya transformaciya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; № 4.
11. Hajbulaev M.H., Sulejmanova R.V., Salmanova D.A., Magomedov Sh.A. Klassifikaciya pedagogicheskih tehnologij. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2023; T. 17, № 2: 97-103.
12. Unger D.P. Osobennosti formirovaniya sistemy upravleniya informacionnymi resursami organizacii. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. `Ekonomika firmy.* 2023; T. 12, № 4: 20-25.
13. 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 23.04.26

УДК 378.147:316.77:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-52-55

Xiong Jie, *senior lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 1597050974@qq.com*

ENHANCING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND DIGITAL LITERACY OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS. The article examines the professional development of foreign language instructors in higher education, focusing on the relationship between intercultural communicative competence and digital literacy. The objective of the study is to identify effective ways of developing these competencies in an integrated manner and to substantiate a training model for continuing professional education. The theoretical basis includes Byram's model of intercultural competence, the European Digital Competence Framework

for Educators (DigCompEdu), and research on media literacy and digital didactics. The scientific novelty consists in interpreting digital literacy not only as technical readiness to use digital tools, but also as a reflective ability to act in culturally mediated digital environments. A six-month professional development programme was piloted with 38 university EFL instructors. The empirical results indicate statistically significant growth on the IDI scale (from 97.4 to 112.6, $p < 0.01$) and positive dynamics in DigCompEdu self-assessment; a moderate positive correlation was found between the two sets of indicators ($r = 0.54$, $p < 0.05$). The analysis of reflective journals and interviews show changes in the participants' understanding of online pedagogical communication. The proposed model can be used in continuing professional education programmes for foreign language instructors.

Key words: **intercultural communicative competence, digital literacy, EFL instructor, professional development, digital didactics, DigCompEdu, higher education, continuing professional education, integrated approach, media literacy**

***Сюн Цзе**, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 1597050974@qq.com*

ПОВЫШЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме профессионального развития преподавателей иностранных языков в высшей школе. Межкультурная коммуникативная компетенция и цифровая грамотность рассматриваются как взаимосвязанные компоненты профессиональной готовности педагога. Цель исследования – выявить эффективные пути развития этих компетентностей и обосновать практическую модель повышения квалификации. Теоретическую основу составляют модель межкультурной компетенции М. Байрама, European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), а также исследования в области медиаграмотности и цифровой дидактики. Научная новизна состоит в трактовке цифровой грамотности не только как технического навыка, но и как способности к рефлексивному действию в культурно опосредованной цифровой среде. Апробация проведена на выборке из 38 преподавателей иностранных языков российских вузов в ходе шестимесячной программы повышения квалификации. Результаты показали статистически значимый рост по шкале IDI (с 97,4 до 112,6, $p < 0,01$), положительную динамику по самодиагностике DigCompEdu и умеренную положительную корреляцию между обоими показателями ($r = 0,54$, $p < 0,05$). Анализ рефлексивных дневников и интервью зафиксировал изменение профессионального понимания цифровой педагогической коммуникации. Практическая значимость определяется возможностью использования разработанной модели в программах дополнительного профессионального образования. Статья адресована преподавателям иностранных языков, методистам и исследователям в области педагогики высшей школы.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникативная компетенция, цифровая грамотность, преподаватель иностранного языка, профессиональное развитие, цифровая дидактика, DigCompEdu, высшее образование, повышение квалификации, интегрированный подход, медиаграмотность**

Актуальность исследования: преподаватель иностранного языка в современном университете действует одновременно в лингвистическом, культурном и цифровом пространствах. Эти пространства всё реже могут рассматриваться изолированно: цифровая среда влияет на способы межкультурного взаимодействия, а межкультурная коммуникация всё чаще осуществляется через цифровые каналы. При этом в системе повышения квалификации указанные направления нередко представлены раздельно: программы по межкультурной коммуникации и курсы по цифровым инструментам проектируются как самостоятельные блоки. Возникающее несоответствие между профессиональной практикой преподавателя и логикой его институциональной подготовки составляет проблему настоящего исследования.

Интерес исследователей к профессиональному развитию педагогов в обеих областях заметно вырос после 2020 года: массовый переход на дистанционное обучение выявил не только технологические, но и коммуникативно-культурные дефициты. Преподаватели столкнулись с необходимостью выстраивать образовательную коммуникацию в новой конфигурации, где цифровая среда задаёт особые нормы участия, обратной связи, публичности и педагогического присутствия [1]. Поэтому задача интегрированного развития межкультурной коммуникативной компетенции и цифровой грамотности приобретает не только методический, но и профессионально-ценностный характер.

Отечественная традиция преподавания иностранных языков накопила богатый концептуальный арсенал в области межкультурной коммуникации. И.Л. Бим заложила основы коммуникативной методики, обосновав необходимость диалога культур в учебном процессе [2]. С.Г. Тер-Минасова рассмотрела взаимодействие языка и межкультурной коммуникации как системную проблему [3], а В.В. Сафонова разработала социокультурный подход к обучению иностранным языкам [4]. В зарубежной науке цифровой аспект профессионального развития педагогов изучается с начала 2010-х годов: N. Hockly обосновала необходимость цифровой грамотности как самостоятельного педагогического конструкта [5], а Chun, Kern и Smith показали, как технологии трансформируют практику преподавания языков [6]. Вместе с тем работы, рассматривающие межкультурную компетенцию и цифровую грамотность как структурно взаимосвязанные конструкты применительно к профессиональному развитию педагогов, немногочисленны.

Цель исследования – выявить эффективные пути развития межкультурной коммуникативной компетенции и цифровой грамотности преподавателей иностранных языков в их взаимосвязи и разработать практическую модель, пригодную для внедрения в программы дополнительного профессионального образования.

Задачи исследования: концептуально соотнести понятия межкультурной коммуникативной компетенции и цифровой грамотности применительно к педагогическому контексту; проанализировать существующие модели и подходы в отечественной и зарубежной литературе; описать и оценить результаты апробации экспериментальной программы повышения квалификации.

Научная новизна состоит в рассмотрении цифровой грамотности не как инструментального навыка, а как конструкта, структурно изоморфного межкультурной компетенции. В отличие от большинства работ, рассматривающих эти области параллельно, настоящее исследование обосновывает их концептуальную взаимообусловленность и демонстрирует практические следствия этого тезиса для проектирования программ повышения квалификации.

Теоретическая значимость определяется расширением концептуальной базы педагогики иностранных языков, в частности, тезисом о том, что цифровая среда является культурно обусловленным пространством, а не нейтральным каналом передачи информации.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная модель воспроизводима: все её компоненты детально документированы и могут быть адаптированы для различных институциональных контекстов дополнительного профессионального образования.

Исследование проводилось в два этапа – теоретическом и эмпирическом – с 2022 по 2024 гг. На первом этапе систематизировались публикации по базам данных РИНЦ, Scopus и ERIC за период 2015–2024 гг. по дескрипторам *intercultural communicative competence, digital literacy, EFL teacher professional development, DigCompEdu*. Отбор источников следовал критериям релевантности предмету, цитируемости и актуальности методологической позиции – итоговый корпус составил 47 работ, из которых 15 вошли в библиографический список настоящей статьи.

На втором этапе была сформирована выборка из 38 преподавателей иностранных языков трёх российских вузов, проходивших курсы повышения квалификации. Все участники преподают английский язык, имеют уровень владения не ниже B2 и педагогический стаж от 3 до 22 лет. Участие в диагностической части программы носило добровольный характер; сведения об участниках обрабатывались в обезличенном виде. До начала программы слушателям были разъяснены цели исследования, порядок сбора и обработки данных, а также возможность отказаться от использования своих диагностических материалов в аналитической части без влияния на прохождение курса. Диагностика уровня межкультурной коммуникативной компетенции осуществлялась с использованием адаптированного инструментария на основе шкалы Intercultural Development Inventory (IDI) М. Хаммера и опросника YOGA (Your Objectives, Guidelines, and Assessment) для педагогической среды. Цифровая грамотность оценивалась по самодиагностической матрице DigCompEdu – шесть доменов, 22 компетенции. Обе методики применялись до и после экспериментальной программы с интервалом шесть месяцев; результаты сопоставлялись по индивидуальным профилям участников.

Обработка данных включала описательную статистику, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок и корреляционный анализ (коэффициент r Пирсона). Качественная составляющая обеспечивалась контент-анализом рефлексивных дневников участников и полуструктурированными интервью по завершении программы.

Ограничения метода связаны прежде всего с малым объёмом выборки и её нерепрезентативностью: три вуза расположены в одном федеральном округе, что не позволяет автоматически переносить выводы на все институциональные контексты. Кроме того, самодиагностические инструменты содержат элемент субъективности, поскольку участники могут завышать или занижать оценку собственной цифровой компетентности. Поэтому количественные результаты рассматриваются не как окончательное доказательство эффективности модели, а как основание для её дальнейшей проверки на более широкой выборке и с использованием контрольной группы.

Теоретические основы: межкультурная компетенция и цифровая грамотность как сопряжённые конструкты

Понятие межкультурной коммуникативной компетенции трактуется в научной литературе неоднозначно, что необходимо учитывать при построении исследовательской модели. Сосуществуют как минимум три значимых операциональных подхода, различающихся пониманием ядра данного конструкта. М. Байрам в своей модели, ставшей классической, выделяет пять компонентов: отношения (savoir être), знания (savoirs), умения интерпретировать и соотносить (savoir comprendre), умения открывать и взаимодействовать (savoir apprendre/faire) и критическое культурное осознание (savoir s'engager) [7]. Д. Деардорф предлагает процессуальную модель, где компетентность формируется как движение между внутренними установками и внешними результатами коммуникации [8]. Российская традиция, представленная в работах И.Л. Бим и Е.И. Пассова, акцентирует лингвокультурный компонент и связывает межкультурную компетенцию с готовностью к диалогу культур, где важную роль играет рефлексия над собственной культурной идентичностью [9].

Цифровая грамотность прошла путь от узкого технологического навыка к многоуровневому конструкту, включающему когнитивные, социальные и этические измерения. Наиболее влиятельной рамкой для педагогической среды остаётся европейский фреймворк DigCompEdu, структурирующий компетенции педагога в шести доменах – от профессиональной среды до формирования цифровой компетентности у обучающихся [10]. В российском исследовательском пространстве А.В. Хуторской помещает цифровую грамотность внутрь более широкой информационно-коммуникационной компетентности, а её отличительной чертой называет не владение инструментами, а критическое отношение к цифровому контенту [11]. Именно это критическое измерение – не инструментальное владение платформами, а способность осмыслять цифровую среду как культурно обусловленную – создаёт точку схождения с межкультурной компетенцией.

Цифровая коммуникация не является нейтральным каналом, в котором лишь разворачивается межкультурный диалог. Она сама выступает культурно обусловленной средой: алгоритмы фильтрации, интерфейсные паттерны, нормы цифрового этикета и структура мессенджеров несут ценностные предпосылки, которые представители разных культур воспринимают по-разному [12]. В этом отношении показательна позиция М. Гильерме, рассматривающей обучение иностранному языку как сферу культурной политики и подчёркивающей необходимость развития критического гражданского сознания педагога [13]. Преподаватель иностранного языка, работающий в среде синхронных онлайн-занятий, управляет двумя слоями культурного взаимодействия – межличностным и цифровым. Рассмотрение этих слоёв как независимых существенно сужает понимание современной языковой педагогики.

Вместе с тем тезис об изоморфности двух конструктов имеет определённые границы. Межкультурная компетенция формируется преимущественно через контакт, опыт и последующую рефлексию – процессы длительные и трудно поддающиеся стандартизации. Цифровая грамотность в большей степени допускает целенаправленное обучение через структурированные задания. Эта асимметрия определяет условия, при которых интегрированный подход может быть реализован в рамках одной программы повышения квалификации, и задаёт главный методологический вопрос практической части исследования.

Практическая модель и результаты апробации

Характеристики различных подходов к цифровой грамотности педагогов представлены в табл. 1.

Приведённое сравнение показывает, что DigCompEdu – единственный фреймворк, одновременно охватывающий педагогическую специфику и критическое измерение цифровой грамотности, что и определило его выбор в качестве диагностического инструмента настоящего исследования.

Экспериментальная программа была разработана на основе принципа «двойного зеркала»: каждый цифровой инструмент рассматривался не только как технология, но и как культурный контекст, требующий интерпретации. Программа состояла из восьми модулей по шесть академических часов каждый и была рассчитана на шестимесячный курс повышения квалификации. Четыре модуля были направлены преимущественно на развитие межкультурной рефлексии через анализ аутентичных цифровых кейсов, разбор конфликтных коммуникативных ситуаций в межкультурном онлайн-пространстве и ведение рефлексивных дневников. Ещё четыре модуля были связаны с освоением цифровых инструментов для педагогической деятельности, однако каждый из них сопровождался обсуждением культурных импликаций выбранной технологии.

Содержательно программа включала четыре взаимосвязанных блока. Первый блок, диагностико-ориентационный, был посвящён стартовой самооценке участников, обсуждению профессиональных затруднений и согласованию индивидуальных целей обучения. На этом этапе преподаватели анализировали типичные ситуации онлайн-занятий, в которых цифровая форма коммуникации усиливала межкультурные недопонимания: задержка ответа, выключенная камера, отказ от публичного комментария, различия в допустимой степени прямой критики. Такой материал позволял связать исходную диагностику не с абстрактными шкалами, а с реальными педагогическими эпизодами.

Второй блок был ориентирован на развитие межкультурной интерпретации цифрового поведения. Участники сопоставляли коммуникативные нормы, характерные для разных образовательных культур, и рассматривали, как эти нормы проявляются в электронной переписке, видеоконференциях, совместных документах и форумах учебных платформ. Особое внимание уделялось различению технической проблемы и культурно обусловленного способа участия: отсутствие немедленной реакции, лаконичный ответ или избегание открытого несогласия не всегда свидетельствуют о низкой мотивации обучающегося.

Третий блок был связан с педагогическим применением цифровых инструментов. Слушатели проектировали фрагменты занятий с использованием онлайн-досок, совместных документов, платформ обратной связи и средств визуализации. Задания строились так, чтобы техническое действие сопровождалось методическим обоснованием: участник должен был объяснить, какие коммуникативные риски снижает выбранный инструмент, какие новые риски создаёт и каким образом преподаватель может управлять межкультурной динамикой группы.

Четвёртый блок выполнял функцию итоговой интеграции. Преподаватели разрабатывали мини-проект занятия или фрагмента курса, где межкультурная цель и цифровое средство были связаны не внешне, а через единую педагогическую задачу. Итоговая работа оценивалась по трём параметрам: обоснованность межкультурной цели, методическая целесообразность цифрового инструмента и наличие механизма рефлексии для обучающихся. Такая структура позволяла оценивать не только владение отдельными технологиями, но и способность педагога проектировать культурно осмысленную цифровую образовательную среду.

Примером может служить модуль, посвящённый совместной работе в цифровых документах. Слушатели осваивали инструменты совместного редактирования и одновременно анализировали различия в стратегиях письменной обратной связи у представителей разных культурных традиций [14]. Так, комментарий в документе, воспринимаемый одним участником как нейтральное рабочее замечание, в другой академической культуре может считываться как публичная критика. Следовательно, речь идёт не только об интерфейсе, но и о том, какие нормы педагогического взаимодействия преподаватель транслирует через совместную цифровую среду.

Результаты диагностики показали статистически значимые изменения по обоим параметрам. Среднее значение по шкале IDI сдвинулось с 97,4 балла (диапазон «Минимизация», соответствующий начальному этапу принятия различий) до 112,6 балла (диапазон «Принятие») при $p < 0,01$. Согласно результатам самодиагностики, проведенной с помощью DigCompEdu, уровень 71% участников повысился с A2–B1 до B2–C1. Анализ корреляции выявил умеренную положительную корреляцию между динамикой двух показателей ($r = 0,54$, $p < 0,05$), что согласуется с гипотезой о наличии структурной связи между ними, хотя это не доказывает причинно-следственную связь. Интерпретация баллов по шкале IDI проводилась в соответствии со стандартизированным М-методом [15].

Полученные количественные результаты следует интерпретировать с осто-

Таблица 1

Сравнительная характеристика подходов к цифровой грамотности педагога

Подход / Фреймворк	Ключевые компоненты	Измерение критичности	Применимость к педагогу ИЯ
Digital Literacy (базовая модель)	Поиск, оценка и использование цифровой информации	Минимальное – акцент на технических навыках	Ограниченная: не учитывает культурный контекст
DigComp 2.2	5 доменов: информация, коммуникация, контент, безопасность, решение проблем	Среднее – включён домен «безопасность»	Частичная: универсальна, но не педагогически специфична
DigCompEdu	6 доменов, 22 компетенции; отдельный домен – развитие цифровой компетентности учащихся	Высокое – включает критическое использование и цифровое благополучие	Высокая: разработана специально для педагогов
TPACK	Пересечение технологических, педагогических и предметных знаний	Низкое – фокус на интеграции технологий в урок	Высокая для предметника, но не охватывает межкультурное измерение
Media & Information Literacy	Медиаграмотность + информационная грамотность как единый конструкт	Высокое – критический анализ медиасообщений в центре	Средняя: полезна для МКК-компонента, слабо операционализирована для педагогической практики [5]

рожностью. Размер выборки был небольшим, в исследовании отсутствовала контрольная группа, не прошедшая комплексный курс, а эффект новизны курса по-прежнему может быть источником систематической ошибки. В ходе шестимесячной интервенции переход по шкале IDI от «сглаживания различий» к «принятию» выглядит методологически обоснованным, но не может рассматриваться как доказательство исключительного причинно-следственного влияния данного курса: долгосрочные динамические изменения IDI у взрослых специалистов могут также зависеть от их профессионального опыта, изменений в рабочей среде и индивидуальных траекторий развития.

Качественные данные помогают прояснить характер обнаруженных изменений. В рефлексивных дневниках и интервью участники описывали не столько механическое улучшение отдельных навыков, сколько смену профессиональной точки зрения на ситуацию цифрового обучения. Один из участников отметил: «Я начал замечать, что молчание студентов в Zoom не всегда связано с техническими неполадками. Иногда это связано с тем, что в его культуре молчание в присутствии учителя означает нечто определенное». Для учителя, который в прошлом обычно объяснял такое молчание главным образом недостаточной подготовкой к уроку, это наблюдение ознаменовало сдвиг в сторону более сложной интерпретации моделей учебного взаимодействия.

Остается открытым вопрос, сохранятся ли достигнутые изменения после завершения курса. Шестимесячный курс создал условия для рефлексии над профессиональной практикой, но устойчивость его результатов зависит от поддержки на институциональном уровне: наличия педагогического сообщества, регулярного наставничества, обмена опытом и возможности применять изученные методы в реальной учебной практике. Поэтому предложенная модель не должна рассматриваться как разовое учебное мероприятие, а как составная часть более широкой системы непрерывного профессионального развития преподавателей иностранных языков.

Проведённое исследование подтверждает продуктивность рассмотрения межкультурной коммуникативной компетенции и цифровой грамотности как взаимосвязанных, а не параллельных профессиональных требований к преподавателю иностранного языка. Разработанная интегрированная модель повышения квалификации показала статистически значимые результаты по обоим параметрам. Методологическая сдержанность в интерпретации обусловлена малой выборкой, отсутствием контрольной группы и эффектом новизны вмешательства, что ограничивает обобщаемость выводов.

Теоретически значимым представляется тезис о том, что цифровая среда не является нейтральным каналом межкультурного взаимодействия – она сама культурно обусловлена, и педагог, не осознающий этого, воспроизводит в своей практике невидимые культурные иерархии. Данный тезис требует дальнейшей теоретической разработки – в первую очередь в части операционализации понятия «культурные импликации цифрового инструмента» применительно к конкретным педагогическим технологиям.

Перспективы дальнейших исследований связаны с тремя направлениями. Первое – сравнительное исследование моделей интегрированного развития компетентностей в разных институциональных и культурных контекстах. Второе – разработка более надёжного инструментария для оценки «культурно-цифровой» грамотности педагога как единого конструкта. Третье – лонгитюдное сопровождение участников на протяжении не менее года после окончания программы, позволяющее отследить долгосрочные эффекты обучения и изменения в реальной педагогической практике.

Результаты исследования адресованы методистам и организаторам программ дополнительного профессионального образования в вузах, преподавателям иностранных языков, заинтересованным в рефлексивном осмыслении собственной практики, а также исследователям, работающим на пересечении межкультурной педагогики и цифровой дидактики.

Библиографический список

1. Kramsch C. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
2. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва: Русский язык, 1977.
3. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
4. Сафонова В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Hockly N. Digital Literacies. *ELT Journal*. 2012; Vol. 66 (1): 108–112.
6. Chun D., Kern R., Smith B. Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *Modern Language Journal*. 2016; Vol. 100 (S1): 64–80.
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
8. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006; Vol. 10 (3): 241–266.
9. Пассов Е.И. *Концепция коммуникативного иноязычного образования.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2007.
10. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
11. Хуторской А.В. Цифровое образование и компетентностный подход. *Вестник Института образования человека*. 2020; № 1: 3–12.
12. Pangrazio L., Selwyn N. "It's Not Like It's Life or Death": A Sociomaterial Analysis of Young People's Mundane Engagements With Digital Technologies. *Learning, Media and Technology.* 2019; Vol. 44 (2): 197–209.
13. Guilherme M. *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
14. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976.
15. Hammer M.R. The Developmental Paradigm for Intercultural Competence Research. *International Journal of Intercultural Relations*. 2015; Vol. 48: 12–13.

References

1. Kramsch C. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
2. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*. Moskva: Russkij yazyk, 1977.
3. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
4. Safonova V.V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Hockly N. Digital Literacies. *ELT Journal*. 2012; Vol. 66 (1): 108-112.
6. Chun D., Kern R., Smith B. Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *Modern Language Journal*. 2016; Vol. 100 (S1): 64-80.
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
8. Deardorff D.K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006; Vol. 10 (3): 241-266.
9. Passov E.I. *Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2007.
10. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
11. Hutorskoj A.V. Cifrovoe obrazovanie i kompetentnostnyj podhod. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2020; № 1: 3-12.
12. Pangrazio L., Selwyn N. "It's Not Like It's Life or Death": A Sociomaterial Analysis of Young People's Mundane Engagements With Digital Technologies. *Learning, Media and Technology.* 2019; Vol. 44 (2): 197-209.
13. Guilherme M. *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
14. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976.
15. Hammer M.R. The Developmental Paradigm for Intercultural Competence Research. *International Journal of Intercultural Relations*. 2015; Vol. 48: 12-13.

Статья поступила в редакцию 22.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-55-58

***Abieva N.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English No. 3, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: ragim666@yandex.ru*

THE CLIP-BASED FORMAT OF STUDENT THINKING AS A FACTOR IN THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE. The article discusses the transformation of pedagogical discourse in the context of students' fragmented thinking. It analyzes the characteristics of modern student perception of information, including fragmentation, superficiality, emotional dominance, the dynamics of attention switching, and multimodality. The scientific novelty lies in examining pedagogical discourse through the lens of fragmented thinking, while its practical significance lies in the potential application of the proposed model to improve the effectiveness and adaptability of the educational process. The article demonstrates that these cognitive characteristics require a shift in the traditional paradigm of pedagogical discourse. It is argued that the main forms of educational activity today should be modular lectures, interactive discussions, multimedia presentations, and case studies. Each of these forms, adapted to the specifics of fragmented thinking, helps maintain students' attention and creates conditions for increasing the effectiveness of both pedagogical discourse and pedagogical activity as a whole.

Key words: **discourse, pedagogy, communication, clip thinking, forms of material presentation, forms of educational activity**

***Н.Р. Абиева**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: ragim666@yandex.ru*

КЛИПОВЫЙ ФОРМАТ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье речь идёт о трансформации педагогического дискурса в условиях клипового мышления обучающихся, анализируются особенности современного восприятия информации обучаемыми, среди которых выделяется фрагментарность, поверхностность, эмоциональная доминанта, динамика переключения внимания и мультимодальность. Научная новизна заключается в рассмотрении педагогического дискурса через призму клипового мышления, а практическая значимость состоит в возможности применения предложенной модели для повышения эффективности и адаптивности образовательного процесса. В статье показано, что эти когнитивные характеристики требуют смены традиционной парадигмы педагогического дискурса. Указано на то, что в настоящее время основными формами учебной деятельности должны стать модульная лекция, интерактивная дискуссия, мультимедийная презентация и кейсовое обучение, когда каждая из указанных форм адаптирована к специфике клипового мышления и обеспечивает удержание внимания обучаемых, формируя условия для повышения эффективности как педагогического дискурса, так и педагогической деятельности, в целом.

Ключевые слова: **дискурс, педагогика, коммуникация, клиповое мышление, формы подачи материала, формы учебной деятельности**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Клиповое мышление современных студентов профессионального образования появилось вследствие развития информационного общества, в котором от юношей и девушек требуется информационная активность и участие в постоянном информационном взаимодействии. Интернет, компьютерные игры и телевидение постоянно воздействуют на молодое поколение. В результате у большинства молодых людей формируется и развивается клиповое мышление. По мнению Беркулов Д.Ж., Баландина И.В., клиповое мышление – это вектор в развитии отношений человека с информацией, который возник не вчера и не исчезнет завтра [1]. Современные обучающиеся всё чаще демонстрируют клиповое мышление – особый тип когнитивной деятельности, связанный с восприятием информации фрагментами, короткими блоками, без глубокой аналитической проработки.

Этот феномен оказывает прямое влияние на педагогический дискурс, трансформируя формы представления материала, коммуникативные стратегии и методы обучения. Если понимать под «педагогическим дискурсом» систему речевых практик и коммуникативных стратегий, которые используются в образовательной среде для передачи знаний, формирования ценностей и организации взаимодействия между преподавателем и обучающимися, охватывая устные и письменные формы коммуникации, а также цифровые и мультимедийные форматы, то становится очевидной необходимость его трансформации с точки зрения объективно существующего клипового мышления у обучаемых [2].

В научной педагогической литературе феномену клипового мышления посвящено большое количество работ. Как отмечают Данилюк А.Я., Факторович А.А., клиповое мышление представляет собой особый когнитивный режим восприятия информации, при котором речь и иные формы передачи знаний усваиваются не линейно, а через последовательность коротких, ярко маркированных фрагментов [3].

В работах Абиевой Н.Р. [4], Абубакарова А.Х. [5], Комаровой Е.Н. [6], Тинкован Е.В. [7] показано, что современные учащиеся лучше реагируют на эмоционально окрашенные примеры и мультимедийные формы подачи материала, чем на традиционный текст, в связи с чем современный педагогический дискурс должен строиться на сочетании текста, изображения и звука, что соответствует когнитивным особенностям клипового мышления обучаемых.

В исследовании Кармановой Т.М. показано, что восприятие учебной информации в условиях клипового мышления происходит фрагментарно, эмоционально и мультимодально, когда обучаемые фиксируют внимание на ярких блоках информации, быстро переключают внимание с одного блока на другой и лучше усваивают материал при условии его визуальной и аудиальной поддержки [8].

Современные условия педагогической коммуникации объясняют необходимость трансформации педагогического дискурса, который должен стать более гибким, динамичным и ориентированным на эмоциональное вовлечение обучаемых в процессы обучения и мультимодальную подачу знаний.

Таким образом, целью данной статьи является исследование процесса трансформации педагогического дискурса под воздействием клипового формата мышления обучающихся.

Были поставлены и решены следующие задачи для достижения цели исследования:

– выявление специфики клипового мышления обучающихся;

– систематизация форм учебной деятельности и форм подачи учебного материала;

– сопоставление этих форм с когнитивными условиями развития современного педагогического дискурса.

Научная новизна работы состоит в том, что автором предложено рассматривать трансформацию педагогического дискурса через призму клипового мышления, где формы учебной деятельности и подачи материала структурируются как взаимосвязанные элементы единой системы воздействия на когнитивные особенности обучающихся.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в расширении представлений о педагогическом дискурсе как динамическом явлении, зависящем от когнитивных особенностей обучающихся, а также в обосновании необходимости перехода от традиционной подачи учебного материала к гибким мультимодальным и практико-ориентированным формам педагогической коммуникации.

Практическая значимость результатов исследования проявляется в возможности трансформации педагогического дискурса в направлении большей гибкости и мультимодальности учебного процесса, отхода от линейной, монотонной подачи материала и ориентации на динамичные, эмоционально насыщенные формы учебной коммуникации.

В рамках исследования были использованы следующие методы:

– анализ и синтез, которые позволили, с одной стороны, выявить ключевые характеристики клипового мышления (фрагментарность восприятия, поверхностность осмысления, эмоциональная доминанта, высокая динамика переключения внимания, мультимодальность), а с другой – интегрировать эти характеристики в педагогический дискурс через конкретизацию форм учебной деятельности и подачи материала;

– структурирование, которое играет ключевую роль в данной работе, позволяя классифицировать и сопоставить формы учебной деятельности (модульная лекция, интерактивная дискуссия, мультимедийная презентация, кейсовое обучение) с соответствующими формами подачи материала (сегментация, мультимедийное сопровождение, проблемные вопросы, визуальные стимулы, описание ситуации и др.).

В настоящее время в научной литературе накоплен достаточный опыт исследования клипового мышления личности в современных условиях информационного общества. Однако в научном сообществе ещё нет единой, чёткой и взвешенной позиции относительно сущности, положительных и отрицательных черт данного понятия, а также изменений и трансформаций в психике человека, вызываемых современным медиапространством. В Европе и США на данный феномен обратили внимание ещё в середине прошлого столетия.

Понятие «клиповое мышление» (от англ. clip – отрезок, фрагмент) впервые ввёл в оборот британский футуролог Э. Тоффлер. Описывая логику усвоения информации в современной культуре, он обращал особое внимание на её принципиальную разрозненность: сведения поступают урывками, без связного контекста, что неизбежно порождает столь же отрывочные и неглубокие представления об окружающем мире. В концепции Тоффлера, клиповая культура – не аномалия, а закономерная составляющая грядущей информационной цивилизации, где непрерывная смена коротких смысловых блоков становится нормой восприятия для людей с соответствующим складом ума [9].

Обращение к ряду исследований по данной теме [10–13] даёт основания выделить пять характерных черт клипового мышления, которые в совокупности обусловливают необходимость переосмысления самой коммуникативной модели педагогического дискурса.

К числу таких черт относятся дробность в восприятии учебного материала; неспособность к его глубокому осмыслению; преобладание эмоционального компонента над рациональным; стремительное и непроизвольное переключение внимания между разными информационными потоками; наконец, тяготение к одновременному задействованию нескольких каналов восприятия, то есть мультимодальность.

Данные характеристики современного мышления обучающихся требуют использования особых форм педагогического дискурса, которые отвечают новым когнитивным условиям и обеспечивают эффективное усвоение знаний. В частности, речь идёт о таких формах, как модульная лекция, когда учебный материал подаётся небольшими завершёнными блоками; интерактивная дискуссия, позволяющая концентрировать внимание обучаемых на изучаемом материале через дискуссионную форму проведения занятий и обмен мнениями; мультимедийная презентация, где графическая форма представления информации сочетается с текстовым сопровождением; кейсовое обучение, которое ориентируется на практическое применение знаний в учебных ситуациях, в том числе и имитирующих реальные жизненные, социальные, экономические ситуации.

Данные формы являются основными элементами современного учебного процесса, позволяя удерживать внимание обучающихся, адаптировать материал к особенностям клипового мышления и обеспечивать более глубокое усвоение знаний, а также решать задачи повышения мотивации, развития критического

Таблица 1

Формы учебной деятельности в условиях формирования клипового формата мышления обучающихся и трансформации педагогического дискурса

Форма учебной деятельности	Цель	Формы подачи материала	Ожидаемые результаты
Модульная лекция	Структурировать материал в небольшие блоки, учитывать фрагментарность восприятия	Сегментация материала; мультимедийное сопровождение (презентации, инфографика, видео, аудио); эмоционально окрашенные примеры; интерактивные вставки; акцент на ключевых идеях	Удержание внимания; адаптация к клиповому мышлению; лучшее усвоение ключевых понятий
Интерактивная дискуссия	Концентрировать внимание через обмен мнениями и совместный поиск решений	Проблемные вопросы; мини-кейсы; аргументированные позиции; визуальные стимулы; эмоциональные примеры; смена форматов	Повышение мотивации; развитие критического мышления; эмоциональная вовлечённость; формирование коммуникативных навыков
Мультимедийная презентация	Сочетать текстовую и графическую подачу информации; использовать мультимодальность	Слайд-блоки с ключевыми идеями; инфографика и схемы; короткие видеофрагменты; аудиосопровождение; визуальные акценты	Визуализация материала; динамика восприятия; усиление эмоционального отклика; концентрация внимания
Кейсовое обучение	Ориентировать процесс на практическое применение знаний в учебных и реальных ситуациях	Описание ситуации; постановка проблемы; варианты решений; обсуждение и аргументация; выводы и рефлексия	Формирование аналитических навыков; развитие инициативности; повышение ответственности за решения; практическая направленность обучения

мышления и формирования устойчивых когнитивных опор мыслительной деятельности.

В рамках модульной лекции выбор форм подачи информации во многом определяется когнитивными особенностями обучающихся с клиповым типом мышления. Мультимодальность и динамичность изложения материала выступают здесь не просто методическими приёмами, а необходимыми условиями удержания внимания и продуктивного усвоения знаний. Среди наиболее востребованных инструментов в этом отношении являются мультимедийное сопровождение (презентации, инфографика, короткие видео- и аудиофрагменты); образные, эмоционально насыщенные примеры – метафоры, аналогии, отсылки к повседневному опыту; интерактивные включения в виде вопросов, мини-дискуссий и практических заданий; дробление учебного содержания на небольшие завершённые блоки, каждый из которых несёт самостоятельную смысловую нагрузку; наконец, целенаправленное выделение опорных понятий и ключевых идей. В итоге модульная лекция превращается в гибкий инструмент педагогического дискурса, структурно и содержательно согласованный с когнитивным профилем современного обучаемого.

Интерактивная дискуссия как самостоятельная форма педагогического дискурса обладает особым потенциалом в работе со студентами, у которых преобладает клиповый тип мышления. Её принципиальное отличие от традиционной лекции состоит в том, что обучаемый перестаёт быть пассивным слушателем и становится полноценным участником совместного поиска смыслов: он задаёт вопросы, высказывает суждения, реагирует на позиции оппонентов. Именно эта динамика – непрерывная смена реплик, эмоциональная включённость, возможность переходить от одной точки зрения к другой – органично соответствует тому способу обработки информации, который характерен для клипового мышления, и тем самым обеспечивает устойчивую концентрацию внимания на изучаемом материале.

В процессе интерактивной дискуссии формы подачи материала должны быть адаптированы к когнитивным особенностям обучающихся с клиповым мышлением. В данном контексте информация должна представляться динамично и разнообразно. Кроме того, целесообразно использовать различные модальности подачи материала, что способствует удержанию внимания и стимулирует активное участие обучающихся. С этой целью в процессе данной учебной деятельности подача информации осуществляется через **проблемные вопросы** (преподаватель формулирует краткие, чёткие вопросы, которые побуждают студентов к размышлению и обмену мнениями); **мини-кейсы** (небольшие практические ситуации или примеры из реальной жизни, которые требуют обсуждения и поиска решений); а**ргументированные позиции** (обучаемые представляют свои точки зрения в сжатой форме, а преподаватель помогает структурировать и сопоставить их); **визуальные стимулы** (использование схем, инфографики или коротких видеороликов как отправной точки для обсуждения); **эмоциональные примеры** – метафоры, аналогии, истории, которые вызывают эмоциональный отклик и делают дискуссию более живой; **смену форматов (**чередование вопросов, коротких выступлений, мини-дебатов и совместных выводов, что соответствует динамике переключения внимания).

Когда речь идёт о **мультимедийной презентации**, то формы подачи материала должны быть максимально адаптированы к когнитивным особенностям мышления обучающихся, сочетать краткость, визуальную насыщенность и динамику, чтобы удерживать внимание и обеспечить усвоение знаний [14].

Можно выделить основные формы подачи материала в мультимедийной презентации: **слайд-блоки с ключевыми идеями** – (каждый слайд содержит одну основную мысль или тезис, оформленный кратко и ясно); **инфографику и схемы** (визуальные модели, которые позволяют быстро схватывать структуру и взаимосвязи; **короткие видеофрагменты** (динамичные вставки, иллюстрирующие тему, которые помогают переключать внимание и оживляют восприятие), **аудиосопровождение** (использование звуковых эффектов или комментариев для усиления эмоционального восприятия); **визуальные акценты** (выделение ключевых слов, использование цветовых контрастов и графических маркеров для концентрации внимания) [15].

Также **кейсовые технологии** в условиях формирования клипового мышления обучаемых становятся одной из наиболее эффективных форм педагогического дискурса. Их суть заключается в том, что учебный материал подаётся через конкретные ситуации (кейсы), требующие анализа, обсуждения и поиска решений. Анализ научной литературы [16; 17; 18] позволяет говорить о том, что кейсы наиболее широко используются при изучении экономических и гуманитарных дисциплин, реже – технических. Исследование показало, что эта технология помогает повысить учебную мотивацию, инициативность, способность анализировать и брать ответственность за принимаемые решения.

С учётом клипового мышления обучаемых **кейсовые технологии** действительно становятся одной из наиболее эффективных форм педагогического дискурса. Их сила в том, что они позволяют соединить теоретические знания с практическими ситуациями, требующими анализа и принятия решений.

Основные формы подачи учебного материала в кейсовых технологиях могут быть описаны следующим образом: описание ситуации (краткое и яркое представление реальной или смоделированной проблемы, которая требует анализа); постановка проблемы (выделение ключевых вопросов, противоречий или задач, которые должны быть решены); варианты решений (предложение нескольких возможных подходов, которые обучаемые обсуждают и оценивают); обсуждение и аргументация (обмен мнениями, сопоставление позиций, выработка коллективного решения); выводы и рефлексия (фиксация итогов дискуссии, формирование практических рекомендаций и осмысление полученного опыта).

Таблица, приведенная ниже (табл. 1), отражает тот факт, что данные формы являются основными элементами современного учебного процесса, позволяя удерживать внимание обучающихся, адаптировать материал к особенностям клипового мышления и обеспечивать более глубокое усвоение знаний, а также решать задачи мотивации, критического мышления и формирования устойчивых когнитивных опор.

Таким образом, педагогический дискурс в условиях развития клипового мышления обучаемых трансформируется в сторону большей гибкости и мультимодальности учебного процесса, отхода от линейной, монотонной подачи материала и ориентации на динамичные, эмоционально насыщенные формы учебной коммуникации.

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что фрагментарность восприятия, поверхностность осмысления, эмоциональная доминанта, высокая динамика переключения внимания и мультимодальность, характерные для современного клипового мышления обучаемых, формируют объективную необходимость смены традиционной коммуникативной парадигмы в образовательном процессе.

В этих условиях ключевыми формами учебной деятельности должны быть модульная лекция, интерактивная дискуссия, мультимедийная презентация и кейсовое обучение. Каждая из этих форм учебной деятельности обладает собственными целями и формами подачи материала, однако их объединяет общая направленность на удержание внимания, повышение мотивации, развитие критического мышления и формирование устойчивых когнитивных опор.

В целом проведённое исследование позволяет говорить о том, что педагогический дискурс в условиях клипового мышления обучающихся претерпевает трансформацию, направленную на повышение гибкости, мультимодальности и практикоориентированности. Данная коммуникативная парадигма позволяет согласовать образовательный процесс с когнитивными особенностями обучаемых, обеспечивая его эффективность, динамичность и адаптивность к актуальным аспектам развития современного педагогического дискурса.

Библиографический список

1. Беркулов Д.Ж., Баландина И.В. Формирование учебной мотивации при клиповом мышлении: принципы и алгоритм адаптации. *Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета.* 2026; № 1: 162–169.
2. Макарова Н.С., Дука Н.А., Чекалева Н.В. *Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам:* монография. Москва: Юрайт, 2019.
3. Данилюк А.Я., Факторович А.А. *Цифровое общее образование*. Москва: Авторская Мастерская, 2019.
4. Абиева Н.Р. *Коммуникативно-прагматические характеристики профессионального дискурса преподавателя английского языка в онлайн-обучении*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2024.
5. Абубакаров А.Х. *Педагогическая система подготовки студентов вуза к кросс-культурной коммуникации.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Грозный, 2025.
6. Комарова Е.Н. *Развитие готовности к профессиональной самореализации будущих учителей русского языка в процессе эвристической беседы на лингвистическую тему*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2025.
7. Тинкован Е.В. *Организационно-педагогические условия формирования умений научной коммуникации магистрантов в образовательном процессе*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2024.
8. Карманова Т.М. *Развитие понимания научного текста студентами.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Пенза, 2022.
9. Тоффлер Э. *Шок будущего.* Перевод с английского. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2002.
10. Бобков А.И., Гальцев С.А., Нежкина Л.Ю. Философские основания экзистенциальной педагогики в условиях клипового мышления. *Гуманитарные и социальные науки*. 2022; № 3: 136–144.
11. Кубанцева Д.И. Клиповое мышление в контексте образовательного процесса. *Проблемы современного образования.* 2022; № 6: 70–80.
12. Попова Т.Б., Юрьева Э.И. Учет клипового мышления студентов при обучении физике. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; № 2: 106–112.
13. Цветков В.Л., Павлова А.А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема. *Вестник Московского университета МВД России.* 2023; № 3: 317–324.
14. Шевченко А.Н. Особенности использования мультимедийных презентаций в среднем специальном учебном заведении. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 3: 394–396.
15. Кожевников Д.Н. *Проектирование системы средств модельной наглядности для общеобразовательной школы*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2022.
16. Мусаева Н.Н., Литвин В.Б. Технология обучения кейс-стади. *Экономика и социум.* 2025; № 2: 354–359.
17. Пазылова С.Б., Мирхаетова М. Кейс технологии в высшем профессиональном обучении. *Теория и практика современной науки*. 2018; № 5: 649–674.
18. Мухамедьярова Ж.У., Сливкина Н.С. Кейс-технологии как инструмент творческого мышления. *Наука и реальность/Science & Reality.* 2024; № 4: 150–153.

References

1. Berkulov D.Zh., Balandina I.V. Formirovanie uchebnoj motivacii pri klipovom myshlenii: principy i algoritm adaptacii. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2026; № 1: 162-169.
2. Makarova N.S., Duka N.A., Chekaleva N.V. *Didaktika vysshej shkoly: ot klassicheskih osnovanij k postneklassicheskim perspektivam:* monografiya. Moskva: Yurajt, 2019.
3. Danilyuk A.Ya., Faktorovich A.A. *Cifrovoe obschee obrazovanie*. Moskva: Avtorskaya Masterskaya, 2019.
4. Abieva N.R. *Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki professional'nogo diskursa prepodavatelya anglijskogo yazyka v onlajn-obuchenii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2024.
5. Abubakarov A.H. *Pedagogicheskaya sistema podgotovki studentov vuza k kross-kul'turnoj kommunikacii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Groznyj, 2025.
6. Komarova E.N. *Razvitie gotovnosti k professional'noj samorealizacii buduschih uchitelej russkogo yazyka v processe `evristicheskoj besedy na lingvisticheskuyu temu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2025.
7. Tinkovan E.V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya umenij nauchnoj kommunikacii magistrantov v obrazovatel'nom processe*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2024.
8. Karmanova T.M. *Razvitie ponimaniya nauchnogo teksta studentami.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Penza, 2022.
9. Toffler `E. *Shok buduschego.* Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
10. Bobkov A.I., Gal'cev S.A., Nezhkina L.Yu. Filosofskie osnovaniya `ekzistencial'noj pedagogiki v usloviyah klipovogo myshleniya. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2022; № 3: 136-144.
11. Kubanceva D.I. Klipovoe myshlenie v kontekste obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2022; № 6: 70-80.
12. Popova T.B., Yur'eva `E.I. Uchet klipovogo myshleniya studentov pri obuchenii fizike. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; № 2: 106-112.
13. Cvetkov V.L., Pavlova A.A. Klipovoe myshlenie kak aktual'naya psihologicheskaya problema. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* 2023; № 3: 317-324.
14. Shevchenko A.N. Osobennosti ispol'zovaniya mul'timedijnyh prezentacij v srednem special'nom uchebnom zavedenii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 3: 394-396.
15. Kozhevnikov D.N. *Proektirovanie sistemy sredstv model'noj naglyadnosti dlya obscheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
16. Musaeva N.N., Litvin V.B. Tehnologiya obucheniya kejs-stadi. `*Ekonomika i socium.* 2025; № 2: 354-359.
17. Pazylova S.B., Mirhaetova M. Kejs tehnologii v vysshem professional'nom obuchenii. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2018; № 5: 649-674.
18. Muhamed'yarova Zh.U., Slivkina N.S. Kejs-tehnologii kak instrument tvorcheskogo myshleniya. *Nauka i real'nost'/Science & Reality.* 2024; № 4: 150-153.

Статья поступила в редакцию 27.05.26

УДК 372.8:004.056 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-58-63

Boyarov E.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Prof. of Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: boyarov_en@mail.ru*
Abramova S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: abramova_sv@list.ru*
Stankevich P.V.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg), E-mail: p_v_stan@mail.ru*

DEVELOPING STUDENTS' RESILIENCE TO INFORMATION THREATS THROUGH THE SUBJECT 'FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF HOMELAND". The article addresses the problem of developing students' resilience to information threats in the digital environment. The aim of the article is to develop a methodology for fostering students' resilience to information threats in the process of studying the school subject "Fundamentals of Security and Protection of Homeland". The paper analyzes contemporary types of digital threats, including cyberbullying, disinformation, and manipulative influence, and identifies shortcomings in current teaching practices. A methodology is proposed based on the use of active learning methods and tasks in the cyber-competition format "Capture The Flag" (CTF), aimed at developing practical skills in information analysis and safe behavior. The features of organizing students' learning activities focused on solving problem-based tasks and modeling situations of informational influence are described. The results of a pedagogical experiment confirming the effectiveness of the proposed approach are presented. It is established that the use of the CTF format contributes to the development of critical thinking, increases student engagement, and supports the formation of stable models of safe behavior in the digital environment.

Key words: **digital threats, students' resilience, CTF, active learning methods, critical thinking, safe behavior, digital environment**

Е.Н. Бояров*, д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: boyarov_en@mail.ru*
С.В. Абрамова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: abramova_sv@list.ru*
П.В. Станкевич*, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНФОРМАЦИОННЫМ УГРОЗАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ»

Статья посвящена проблеме формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам в условиях цифровой среды. Основной задачей исследования является разработка методики формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам в процессе изучения предмета «Основы безопасности и защиты Родины». В работе проанализированы современные виды цифровых угроз, включая кибербуллинг, дезинформацию и манипулятивное воздействие, а также выявлены недостатки существующей практики обучения. Представлена методика, основанная на использовании активных методов обучения и заданий в формате киберсоревнования «Захвати флаг» – *Capture The Flag*, ориентированных на развитие практических навыков анализа информации и безопасного поведения. Описаны особенности организации учебной деятельности обучающихся, направленной на решение проблемных задач и моделирование ситуаций информационного воздействия. Приведены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного подхода. Установлено, что применение формата *Capture The Flag* способствует развитию критического мышления, повышению уровня вовлеченности обучающихся и формированию устойчивых моделей безопасного поведения в цифровой среде.

Ключевые слова: **цифровые угрозы, устойчивость обучающихся, активные методы обучения, критическое мышление, безопасное поведение, цифровая среда**

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к обеспечению безопасности обучающихся в условиях цифровизации общества. В настоящее время цифровая среда становится одним из ключевых факторов социализации подростков, оказывая существенное влияние на формирование их мировоззрения, поведения и системы ценностей. Одновременно с расширением возможностей цифровых технологий возрастает и уровень информационных угроз, включая кибербуллинг, распространение дезинформации, вовлечение в деструктивные онлайн-сообщества, а также манипулятивное воздействие с использованием технологий искусственного интеллекта.

Проблема обеспечения безопасности обучающихся в цифровой среде в последние годы активно рассматривается в отечественных и зарубежных исследованиях. В рамках педагогики безопасности значительный вклад в разработку вопросов формирования культуры безопасного поведения внесли С.В. Абрамова, Е.Н. Бояров, П.В. Станкевич, которые обосновывают необходимость системного подхода к подготовке обучающихся к действиям в условиях различных видов угроз [1]. При этом подчеркивается, что современная образовательная практика должна учитывать трансформацию рисков, обусловленную цифровизацией общества.

Исследования в области цифровой безопасности показывают, что подростки являются одной из наиболее уязвимых категорий пользователей сети Интернет. По данным международных организаций, более 70% обучающихся сталкиваются с различными формами цифровых рисков, включая агрессивное поведение, дезинформацию и манипулятивное воздействие [2]. Кроме того, в работах Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Е.Ю. Зотовой отмечается, что значительная часть подростков не обладает сформированными навыками критического анализа информации, что является причиной снижения их способности к распознаванию угроз [3].

В научных источниках особое внимание также уделяется проблеме кибербуллинга как одной из наиболее распространенных форм негативного воздействия на подростков в цифровой среде. Так, по мнению Е.Ю. Красонцевой, В.И. Рерке, Л.П. Сверч, около 30–50% подростков сталкиваются с проявлениями интернет-травли, что оказывает существенное влияние на их психологическое состояние и социальную адаптацию [4]. Также указывается, что последствия кибербуллинга могут носить долговременный характер и проявляются в снижении учебной мотивации, тревожности и социальной изоляции [5].

Отдельное направление исследований связано с анализом информационно-психологических угроз, включая дезинформацию и манипулятивное воздействие. Так, в работах А.Е. Войскунского отмечается, что цифровая среда формирует условия для распространения фейковой информации, которая воспринимается подростками как достоверная вследствие недостаточно развитого у них критического мышления [6]. Данная проблема усиливается с развитием разнообразных генеративных технологий на основе искусственного интеллекта, которые способны создавать реалистичные цифровые подделки – «фейки», что существенно усложняет процесс их распознавания [7].

В этой связи Е.С. Полат показывает, что существующая практика школьного образования в недостаточной степени ориентирована на формирование у обучающихся практических навыков противодействия информационным угрозам. Соответственно, преобладание традиционных методов обучения, направленных на передачу знаний, не обеспечивает формирование устойчивых моделей поведения в условиях цифровой среды [8]. В результате обучающиеся оказываются недостаточно подготовленными к реальным ситуациям информационного воздействия.

Таким образом, становится возможным сделать вывод о наличии устойчивой тенденции к росту цифровых угроз, а также о недостаточной эффективности существующих педагогических подходов к их профилактике, что в сложившихся условиях обусловливает необходимость разработки и внедрения методик, ориентированных на формирование у обучающихся не только знаний, но и практических навыков безопасного поведения в цифровой среде. Соответственно, возникает противоречие между объективной необходимостью развития устойчивости обучающихся к информационным угрозам и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного процесса в школьном образовании. Указанное противоречие определяет проблему исследования.

Целью данной статьи является разработка методики формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам в процессе изучения предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Основные задачи исследования:

– рассмотреть предпосылки формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам в школьном образовании;

– разработать методику формирования устойчивости к информационным угрозам;

– апробировать разработанную методику в образовательном процессе;

– оценить ее эффективность на основе результатов педагогического эксперимента.

Методы исследования включают анализ научной и методической литературы, обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование и методы количественной обработки данных.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам, основанной на использовании активных методов обучения и заданий в формате *Capture The Flag* (далее – CTF), обеспечивающих практико-ориентированный характер подготовки.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении содержания подготовки обучающихся в области информационной безопасности в рамках школьного курса и развитии методических подходов к формированию культуры безопасного поведения в цифровой среде.

Практическая значимость заключается в возможности внедрения разработанной методики в образовательный процесс общеобразовательных организаций, а также использования ее при подготовке и повышении квалификации педагогов.

Разработанная методика формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам представляет собой целостную педагогическую систему, ориентированную на развитие способности безопасного поведения в цифровой среде через интеграцию знаний, практических навыков и ценностных установок. В отличие от традиционного подхода, основанного преимущественно на передаче теоретической информации, предложенная методика строится на деятельностной основе и предполагает активное включение обучающихся в моделирование и анализ реальных ситуаций информационного воздействия.

Методика направлена на формирование устойчивости как интегративного качества личности, включающего способность распознавать угрозы, противодействовать манипуляциям и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности цифровой среды. Ее реализация осуществляется через взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, инструментально-средовой и оценочно-результативный (рис. 1).

Целевой компонент определяет направленность педагогического воздействия и ориентирован на формирование у обучающихся устойчивости к информационным угрозам как интегративного личностного качества, проявляющегося в способности к осознанному, критически обоснованному и безопасному поведению в цифровой среде. В структуре данного качества целесообразно выделять когнитивный, операциональный и ценностно-мотивационный аспекты, взаимосвязанное развитие которых обеспечивает переход от фрагментарного знания об угрозах к сформированной способности действовать в условиях их реального проявления.

Когнитивный аспект предполагает формирование системного представления об информационных угрозах, их видах, механизмах реализации и последствиях. Он включает не только усвоение теоретических сведений, но и понимание закономерностей функционирования цифровой среды, особенностей распространения дезинформации, принципов манипулятивного воздействия и психологических механизмов вовлечения пользователей в деструктивные практики. Существенное значение имеет развитие способности к критической интерпретации информации, выявлению скрытых смыслов и оценке достоверности источников.

Операциональный аспект связан с формированием практических умений и навыков, обеспечивающих эффективное противодействие информационным угрозам. К ним относятся умения распознавать признаки фейкового и манипу-

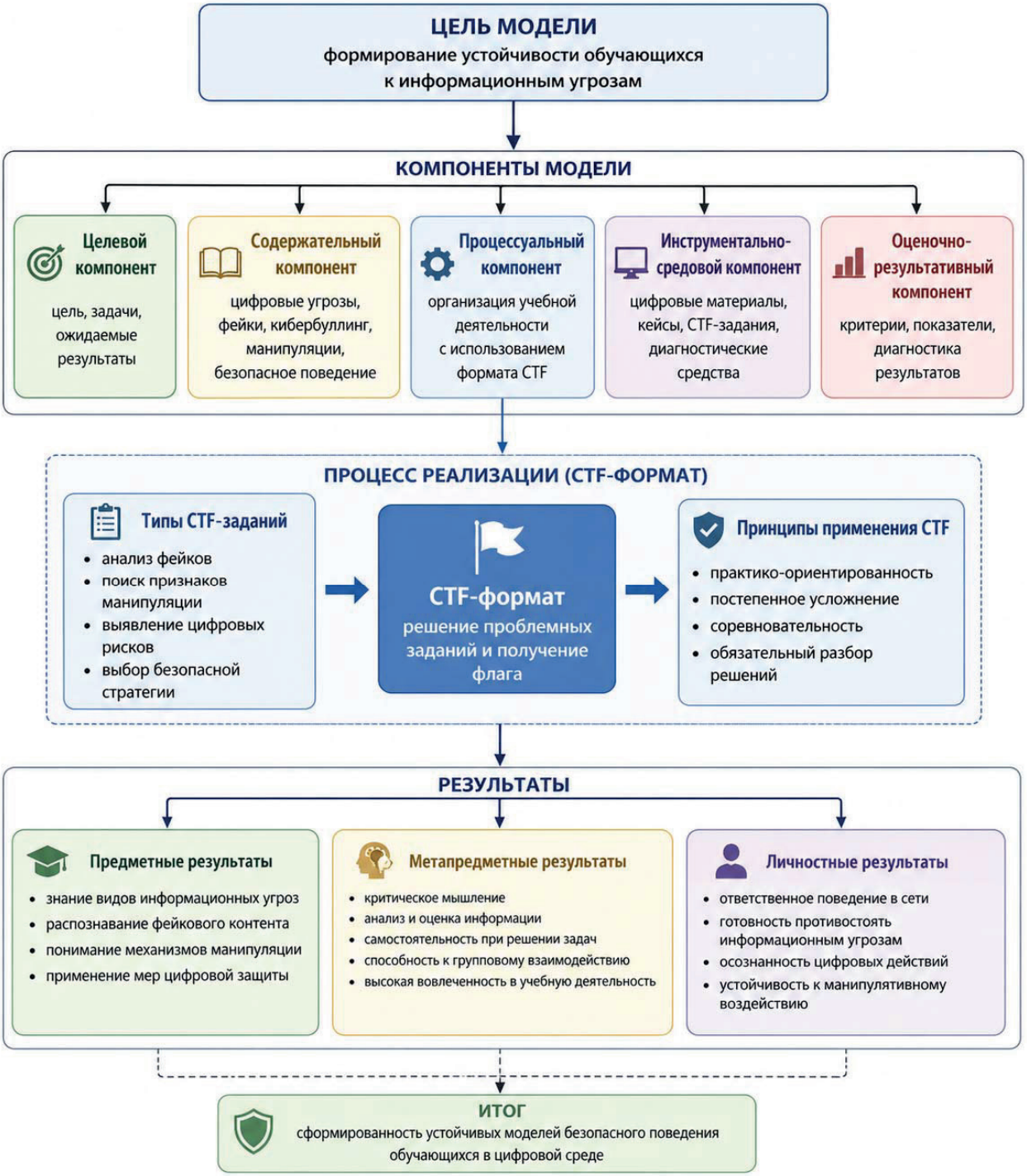


Рис. 1. Модель методики формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам

лятивного контента, выявлять уязвимости в собственном цифровом поведении, применять меры защиты персональных данных, а также выбирать адекватные стратегии реагирования в ситуациях информационного риска. Данный аспект отражает переход от знания к действию и выступает ключевым показателем сформированности устойчивости.

Оценочно-результативный компонент модели направлен на выявление сформированности у обучающихся устойчивости к информационным угрозам. При этом речь идет не просто о проверке знаний, а о более широкой оценке: важно понять, как эти знания используются на практике. Соответственно, оцениваются такие параметры, как понимание природы цифровых угроз, умение их распознавать, способность критически оценивать информацию и выбирать безопасные модели поведения в конкретных ситуациях.

Для получения объективных результатов, помимо традиционных методов оценивания (например, тестирования), применяется работа с практическими заданиями и кейсами, в ходе чего обучающиеся сталкиваются с моделируемыми ситуациями цифрового взаимодействия. Именно в таких условиях становится очевидно, насколько они способны применять знания на практике.

В качестве индикаторов выступают предметные и метапредметные результаты:

– предметные отражают степень освоения содержания в области информационной безопасности и проявляются в том, насколько обучающиеся ориентируются в видах угроз, понимают механизмы их реализации и могут распознать фейковый или манипулятивный контент, а также умеют ли они выявлять признаки кибербуллинга, оценивать надежность источников и использовать базовые меры защиты;

– метапредметные связаны уже не столько с содержанием, сколько с изменением способов деятельности школьников, которые начинают более осознанно анализировать информацию, сопоставлять разные источники и делать самостоятельные выводы. Постепенно усиливается критическое отношение к получаемым данным, появляется готовность принимать решения в условиях неопределенности. Дополнительно развивается умение взаимодействовать в коллективе: обсуждать решения, аргументировать свою позицию, учитывать мнения участников группы. Особенно заметно это проявляется при выполнении заданий в формате CTF, где требуется не только индивидуальная, но и совместная работа.

Содержательный компонент включает систему взаимосвязанных учебных модулей, отражающих актуальные риски цифровой среды и обеспечивающих формирование у обучающихся знаний, умений и установок безопасного поведения. В его структуре выделяются модули: основы цифровой безопасности, информационно-психологические угрозы, дезинформация и технологии искусственного интеллекта, правовые аспекты цифрового поведения, а также развитие критического мышления [9].

Модуль «Основы цифровой безопасности» направлен на освоение базовых принципов защиты информации: управление паролями, защита персональных данных, безопасное использование цифровых сервисов и сетей. Он формирует понимание причинно-следственных связей между действиями пользователя и возникающими рисками. Модуль «Информационно-психологические угрозы» раскрывает механизмы кибербуллинга, манипулятивного воздействия и вовлечения в деструктивные онлайн-сообщества, формируя навыки их распознавания и выработки безопасных стратегий поведения.

Модуль, посвященный дезинформации и технологиям искусственного интеллекта, ориентирован на анализ современных форм фейкового контента, включая тексты, изображения и видео, создаваемые с применением генеративных технологий. В его рамках обучающиеся осваивают методы проверки достоверности информации, сопоставления источников и выявления признаков фальсификации.

Правовой модуль ориентирован на то, чтобы у обучающихся сложилось целостное представление о правилах поведения в цифровой среде и связанных с ними ограничениях. В его рамках рассматриваются вопросы защиты персональных данных, соблюдения авторских прав, а также возможной ответственности за действия в сети. При этом важно не просто ознакомить с нормами, а показать их практическое значение. Обучающиеся должны понимать, где проходит граница допустимого и к каким последствиям может привести ее нарушение. Такой подход формирует более осознанное и ответственное отношение к собственной деятельности в цифровом пространстве.

Критическое мышление в данной методике не выделяется в отдельный блок, а проходит через все содержание обучения. Оно проявляется в умении воспринимать информацию неформально, задавать вопросы к ее источнику, отличать факты от интерпретаций и оценок. Постепенно у обучающихся формируется привычка проверять получаемые сведения и принимать решения не интуитивно, а на основе анализа. При отборе содержания делается акцент на его связи с реальными ситуациями, с которыми обучающиеся сталкиваются в повседневной цифровой практике. За счет этого сформированные навыки не остаются на уровне учебных заданий, а начинают использоваться в обычной жизни.

Процессуальный компонент определяет организацию учебной деятельности и занимает ключевое место в структуре методики. Его реализация связана с отказом от преобладания объяснительно-иллюстративного подхода в пользу деятельностной модели обучения. Обучающиеся включаются в решение задач, отражающих реальные сценарии информационных угроз, что позволяет не только усваивать знания, но и применять их на практике, формируя устойчивые способы поведения в цифровой среде. В рамках данного компонента используется сочетание активных методов обучения, среди которых особое место занимает формат CTF (Capture The Flag), адаптированный под образовательные цели.

Применение CTF в обучении позволяет моделировать ситуации, в которых обучающийся выступает не пассивным потребителем информации, а активным субъектом деятельности, решающим практические задачи по выявлению и анализу угроз. В отличие от традиционных заданий, CTF-задачи предполагают наличие скрытого результата (флага), достижение которого возможно только при последовательном выполнении действий, направленных на анализ информации, поиск уязвимостей или выявление манипулятивных элементов [10].

В контексте формирования устойчивости к информационным угрозам CTF-задания трансформируются в следующие типы учебной деятельности:

– анализ цифрового контента с целью выявления признаков фейковой информации или манипуляции;

– моделирование атак информационного воздействия (например, сценариев кибербуллинга или распространения дезинформации) с последующим поиском способов защиты;

– решение задач на выявление уязвимостей в цифровом поведении (например, слабые пароли, небезопасные действия в сети);

– деконструкция цифровых объектов (сообщений, изображений, видео) с целью определения их достоверности.

Реализация формата CTF возможна как в традиционном (компьютерном) формате в компьютерном классе, так и без применения компьютеров. Проиллюстрируем это на конкретных примерах:

1. Реализация в компьютерном классе.

В цифровом формате CTF представляет собой набор учебных заданий, размещённых на онлайн-платформе или в локальной сети. Каждое задание имитирует определённую угрозу и требует от школьников анализа цифрового контента или действий по защите данных. За правильное решение они получают «флаг» – кодовое слово или строку, подтверждающую успешное выполнение.

Примерами заданий для школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в цифровом формате проведения CTF могут быть следующие:

– Фишинг-письмо. Учащимся предлагается несколько электронных сообщений. Одно из них содержит поддельную ссылку. Задача: распознать признаки фишинга (ошибки в тексте, подозрительный адрес отправителя, странный домен), объяснить выбор и ввести «флаг».

– Защита аккаунта. На платформе представлены варианты паролей и настройки безопасности. Ученик должен выбрать правильную комбинацию (например, пароль с высокой стойкостью + двухфакторная аутентификация). Только тогда система выдаёт флаг.

– Фейковые новости. В цифровой базе размещаются статьи, из которых одна или несколько содержат искажения фактов. Задача: выделить признаки недостоверности (отсутствие источников, сенсационные заголовки, поддельные фото), после чего открывается флаг.

– Дипфейк-видео. Учащимся показывают несколько роликов: часть настоящие, часть сгенерированные нейросетью. Нужно объяснить, как определить подделку (неестественные движения губ, несоответствие теней, искажённые детали).

Тем самым такой формат развивает цифровую грамотность, внимание к деталям, умение использовать знания о безопасности на практике. Школьники учатся работать с реальными сценариями, которые они ежедневно встречают в интернете.

2. Реализация на уроке без компьютеров

В данном формате методику CTF можно реализовать в виде настольных или ролевых игр. Вместо цифрового «флага» учащиеся получают карточки, жетоны или кодовые слова. Главное условие – практический сценарий, где школьники шаг за шагом выявляют угрозу и находят решение.

Примеры таких заданий для школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины»:

– Сценарий «Опасный чат». Ученикам раздаются карточки с сообщениями, имитирующими переписку. Среди них есть нейтральные фразы и скрытые манипуляции («Если не выполнишь задание – ты не в нашей компании»). Задача: выделить признаки давления и объяснить последствия. Флаг получают только те, кто правильно распознал все угрозы.

– Медиамозаика. Групповая работа: учащиеся получают набор вырезок из газет и журналов: заголовки, фото, тексты. Среди них есть откровенные фейки («Учёные доказали, что смартфоны управляют мыслями») и правдивые публикации. Нужно собрать достоверную информационную ленту. Флагом становится слово, которое можно составить из отмеченных «правильных» материалов.

– Чрезвычайная ситуация. Учитель разыгрывает ситуацию: в школу поступает тревожный сигнал о пожаре, при этом распространяется слух в чате, что это «учебная шутка». Учащиеся должны выбрать правильную модель поведения: покинуть здание по инструкции, не поддаваться на сообщения. За правильное решение они получают флаг.

Специфика CTF-формата в данной методике проявляется в нескольких аспектах:

1) обеспечивается проблемный характер обучения, в котором обучающийся сталкивается с задачей, для решения которой недостаточно воспроизведения знаний, требуется их применение и анализ;

2) реализуется принцип пошагового усложнения заданий, они структурируются по уровням сложности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивать постепенное развитие компетенций;

3) формируется высокая степень мотивации за счет игрового элемента и соревновательности, что особенно важно при работе с подростками;

4) обеспечивается приближение к реальным условиям цифровой среды, в которой угрозы зачастую носят скрытый и динамический характер.

Инструментально-средовой компонент включает набор средств, с помощью которых реализуется практическая часть методики. Он обеспечивает передачу учебного материала, а также создает специальную среду, в которой обучающиеся могут работать с ситуациями, близкими к реальным. В такой среде появляется возможность не просто обсуждать информационные угрозы, а пробовать действовать (анализировать, принимать решения и отрабатывать безопасные модели поведения). Техническая реализация такой среды осуществляется за счет использования разнообразных цифровых образовательных платформ, в том числе open-source решений (например, фреймворка https://ctfd.io/), позволяющих организовать задания в формате CTF. Они обеспечивают удобный и очевидный (в «плиточном» формате) доступ к заданиям и дополнительным материалам, позволяют автоматически фиксировать результаты и выстраивать работу с учетом уровня подготовки обучающихся. Важную роль играют интерактивные задания и кейсы: через них обучающиеся сталкиваются с примерами цифрового контента, учатся замечать признаки манипуляции и искать обоснованные решения.

В качестве дополнительного материала обучающимся предлагаются различные мультимедийные материалы: визуализации, видеосюжеты, различные симуляции, которые делают сложные процессы более наглядными и помогают лучше понять, как именно реализуются информационные угрозы. В совокупности такие средства формируют рабочую среду, где задания в формате CTF становятся не отдельным элементом, а естественной частью учебного процесса, ориентированной на практическое применение знаний. Их применение обеспечивает включение обучающихся в решение проблемных задач, моделирующих реальные сценарии цифровых угроз. Это и позволяет формировать не только

Таблица 1

Динамика показателей сформированности устойчивости к информационным угрозам (в %)

Показатель	Контрольная (до)	Контрольная (после)	Экспериментальная (до)	Экспериментальная (после)
Знание видов информационных угроз	46,12	54,37	48,26	82,41
Понимание механизмов манипуляции	42,18	50,63	44,35	80,27
Распознавание фейкового контента	34,27	41,52	33,14	76,38
Выявление признаков кибербуллинга	38,45	45,68	37,22	78,56
Анализ достоверности источников	36,31	43,74	35,18	74,29
Применение мер цифровой защиты	29,56	35,41	31,47	71,63
Выбор безопасной модели поведения	33,22	40,58	32,36	73,48
Устойчивость к манипулятивному воздействию	30,41	37,66	29,53	70,74
Критическое отношение к информации	38,17	44,52	36,29	79,35
Самостоятельность при решении задач	35,64	42,83	34,57	77,26
Уровень вовлеченности в учебную деятельность	40,73	48,91	41,62	85,44
Способность к групповому взаимодействию	43,28	50,36	44,19	81,57
Средний интегральный показатель	37,36	44,85	37,48	77,78

когнитивные, но и операциональные аспекты устойчивости, поскольку в процессе выполнения заданий обучающиеся анализируют информацию, выявляют уязвимости и отрабатывают способы противодействия, что соответствует общей логике построения методики.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает диагностику уровня сформированности устойчивости обучающихся к информационным угрозам. В этой связи оценка осуществляется по ряду критериев, включающих уровень знаний, сформированность практических навыков, способность к критическому анализу информации и готовность к безопасному поведению. Диагностические процедуры включают тестирование, выполнение практических заданий, анализ кейсов и участие в CTF-активностях.

Предметные результаты отражают уровень усвоения обучающимися содержания в области информационной безопасности и проявляются в знании видов информационных угроз, понимании механизмов манипулятивного воздействия, умении распознавать фейковый контент, выявлять признаки кибербуллинга, анализировать достоверность источников и применять базовые меры цифровой защиты. Также к предметным результатам относится способность выбирать безопасные модели поведения в типовых ситуациях цифрового взаимодействия.

Метапредметные результаты характеризуют развитие универсальных учебных действий и проявляются в сформированности критического мышления, способности к самостоятельному анализу информации и принятию обоснованных решений. Они включают развитие навыков решения проблемных задач, перенос знаний в новые ситуации, повышение уровня вовлеченности в учебную деятельность, а также формирование коммуникативных умений, в том числе способности к групповому взаимодействию и совместному принятию решений.

Результаты педагогического эксперимента

Экспериментальная проверка разработанной методики формирования устойчивости обучающихся к информационным угрозам осуществлялась в условиях образовательного процесса общеобразовательной организации в рамках изучения предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

В исследовании принимали участие обучающиеся 8–9 классов, разделенные на контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе обучение осуществлялось с использованием традиционных методов, в то время как в экспериментальной группе реализовывалась предложенная методика, основанная на деятельностном подходе с применением кейсов, моделирования ситуаций и заданий в формате CTF.

Нами были получены следующие результаты.

1. Первичная диагностика показала, что обучающиеся контрольной и экспериментальной групп находились примерно на одном уровне по показателям устойчивости к информационным угрозам. Это позволило нам рассматривать полученные далее различия как результат внедрения методики, а не исходных различий между группами.

2. Выявлено, что в процессе реализации разработанной методики в экспериментальной группе постепенно усиливалась вовлеченность обучающихся в учебную деятельность, что сопровождалось ростом самостоятельности при выполнении заданий и более уверенным использованием аналитических навыков при работе с практическими задачами, позволяющим перейти от обсуждения угроз к их осмысленному анализу и моделированию.

Итоговая диагностика продемонстрировала существенные различия в результатах контрольной и экспериментальной групп (табл. 1).

Анализ представленных данных показывает, что в контрольной группе наблюдается умеренная положительная динамика по всем показателям: прирост составляет в среднем от 5,85 до 8,24 процентных пунктов (например, знание угроз увеличилось с 46,12 до 54,37, распознавание фейкового контента – с 34,27 до 41,52, критическое отношение к информации – с 38,17 до 44,52). Средний интегральный показатель вырос с 37,36 до 44,85, что свидетельствует о естественном эффекте обучения, однако данные изменения не приводят к качественному переходу в уровне сформированности устойчивости к информационным угрозам.

В экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика по всем исследуемым параметрам, при этом прирост составляет от 36,91 до 43,82 процентных пунктов. Наиболее значимые изменения отмечены в показателях, отражающих практическую готовность обучающихся: умение распознавать фейковый контент увеличилось с 33,14 до 76,38 (+43,24), применение мер защиты – с 31,47 до 71,63 (+40,16), устойчивость к манипулятивному воздействию – с 29,53 до 70,74 (+41,21). Существенный рост наблюдается также в уровне критического отношения к информации (с 36,29 до 79,35) и вовлеченности в учебную деятельность (с 41,62 до 85,44). Средний интегральный показатель увеличился более чем в два раза – с 37,48 до 77,78, что подтверждает системный эффект внедрения методики и ее высокую эффективность в формировании устойчивых моделей безопасного поведения обучающихся в цифровой среде.

Полученные результаты позволяют утверждать, что применение формата CTF в образовательном процессе по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» рассматривается как один из способов организации активной учебной деятельности обучающихся. Данный формат представляет собой систему заданий проблемного характера, направленных на поиск решения в условиях моделируемой цифровой среды, результатом выполнения которых является получение «флага». В процессе выполнения заданий обучающиеся анализируют цифровой контент, выявляют признаки манипулятивного воздействия, определяют уязвимости в поведении пользователя и выбирают безопасные стратегии действий. Использование CTF позволяет реализовать принцип практико-ориентированного обучения, так как школьники не воспроизводят готовые знания, а применяют их в процессе решения задач. Особенностью данного формата является постепенное усложнение заданий, что обеспечивает поэтапное формирование навыков, а также наличие элемента соревновательности, повышающего мотивацию обучающихся. При этом обязательным условием является последующий разбор выполненных заданий, позволяющий закрепить полученные результаты и развить устойчивые модели безопасного поведения в цифровой среде.

В процессе реализации разработанной методики были получены предметные и метапредметные результаты, отражающие сформированность у обучающихся устойчивости к информационным угрозам. К предметным результатам относится усвоение знаний о видах цифровых угроз, механизмах их реализации и возможных последствиях, а также формирование умений распознавать фейковый и манипулятивный контент, выявлять признаки информационного воздействия и применять базовые меры защиты в цифровой среде. Обучающиеся продемонстрировали способность ориентироваться в ситуациях информационного риска и выбирать безопасные модели поведения.

Метапредметные результаты проявились в развитии у школьников универсальных учебных действий, прежде всего познавательных и регулятивных. В ходе выполнения заданий, включая формат CTF, обучающиеся научились анализировать и интерпретировать информацию, сопоставлять данные из разных источников, устанавливать причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения. Отмечается рост уровня критического мышления, а также способности самостоятельно искать информацию и оценивать ее достоверность. Дополнительно в процессе совместной работы сформировались коммуникативные умения: обучающиеся стали увереннее аргументировать свою позицию, учитывать мнение других и участвовать в принятии коллективных решений.

Библиографический список

1. Бояров Е.Н. Влияние неопределенностей информационного пространства на состояние безопасности человека. *Высшее образование сегодня*. 2023; № 1: 2–9. DOI: 10.18137/RNU.HET.23.01.P.002.
2. UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO Publishing, 2019. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. *Результаты всероссийского исследования. Москва:* Фонд Развития Интернет, 2013.
4. Красонцева Е.Ю. Кибербуллинг подростков: изучение социально- психологических последствий. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2020; Т. 3, № 4: 32–37.
5. Henson B. Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. *Secur J.* 2012; № 25: 88–89. Available at: https://doi.org/10.1057/sj.2011.25
6. Войскунский А.Е. *Психология и Интернет*: монография. Москва: Акрополь, 2010.
7. Chesney R., Citron D.K. Deepfakes and the New Disinformation War. *Foreign Affairs.* Available at: https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2018-12-11/deepfakes-and-new-disinformation-war
8. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
9. Бояров Е.Н. Особенности применения модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2018; № 190: 108–116.
10. Beauchanp Ch. A Mixed-Method Study Exploring Student Motivation Participating in Cybersecurity CTF Competitions. *Cybersecurity Pedagogy and Practice Journal*. 2024: 4–26. DOI: 10.62273/qogs6742.

References

1. Boyarov E.N. Vliyanie neopredelennostej informacionnogo prostranstva na sostoyanie bezopasnosti cheloveka. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023; № 1: 2-9. DOI: 10.18137/RNU.HET.23.01.P.002.
2. UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO Publishing, 2019. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying
3. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. *Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya. Moskva:* Fond Razvitiya Internet, 2013.
4. Krasonceva E.Yu. Kiberbulling podrostkov: izuchenie social'no- psihologicheskih posledstvij. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2020; T. 3, № 4: 32-37.
5. Henson B. Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. *Secur J.* 2012; № 25: 88-89. Available at: https://doi.org/10.1057/sj.2011.25
6. Vojskunskij A.E. *Psihologiya i Internet*: monografiya. Moskva: Akropol', 2010.
7. Chesney R., Citron D.K. Deepfakes and the New Disinformation War. *Foreign Affairs.* Available at: https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2018-12-11/deepfakes-and-new-disinformation-war
8. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
9. Boyarov E.N. Osobennosti primeneniya modul'noj obrazovatel'noj tehnologii pri postroenii asinhronnogo obrazovatel'nogo marshruta podgotovki bakalavrov v usloviyah bezopasnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2018; № 190: 108-116.
10. Beauchanp Ch. A Mixed-Method Study Exploring Student Motivation Participating in Cybersecurity CTF Competitions. *Cybersecurity Pedagogy and Practice Journal*. 2024: 4-26. DOI: 10.62273/qogs6742.

Статья поступила в редакцию 28.04.26

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-63-66

Babkina N.V., *Doctor of Sciences (Psychology), Head of Department, Institute of Special Education (Moscow, Russia), E-mail: babkina@ikp.email*

NEEDS, CHALLENGES, AND RESOURCES OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES: RESULTS OF AN ALL-RUSSIAN SURVEY. The article analyzes the needs and difficulties of families raising children with learning disabilities (LD) ranging from preschool to adolescence. The purpose of the study is to identify, based on an empirical analysis of data from an all-Russian online survey, the key problem areas in the upbringing and education of children with LD, as well as to assess family resources and the availability of psychological and pedagogical support. It is shown that despite the high level of family self-reliance (78–87% cope with difficulties on their own), there remains a deficit of targeted psychological support for adult family members, a shortage of specialized services, and uncertainty regarding developmental prognoses. Educational organizations act as the main coordinators of assistance, but interagency cooperation needs to be strengthened. It is concluded that timely information for parents, psychological support for families, and adaptation of educational programs for adolescents with LD are necessary.

Key words: **children with learning disabilities, families of children with disabilities, psychological support, parental competence, resource approach**

Н.В. Бабкина*, д-р психол. наук, зав. лаб., Институт коррекционной педагогики, г. Москва, E-mail: babkina@ikp.email*

ПОТРЕБНОСТИ, ТРУДНОСТИ И РЕСУРСЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА

Статья посвящена анализу потребностей и трудностей семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития в возрасте от дошкольного до подросткового. Цель исследования – на основе эмпирического анализа данных всероссийского онлайн-опроса выявить ключевые проблемные зоны воспитания и обучения детей с задержкой психического развития, а также оценить ресурсность семей и доступность психолого-педагогической помощи. Показано, что, несмотря на высокий уровень самостоятельности семей (78–87% справляются с трудностями сами), сохраняются дефицит адресной психологической поддержки взрослых членов семьи, нехватка специализированных услуг и неопределенность прогнозов развития. Образовательные организации выступают основными координаторами помощи, однако межведомственное взаимодействие требует укрепления. Сделан вывод о том, что своевременное и достаточное информирование родителей об особенностях ребенка, дифференцированная психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития разного возраста, формирование родительской компетенции являются важными задачами, решению которых необходимо уделять внимание на всех этапах сопровождения семьи.

Ключевые слова: **дети с задержкой психического развития, семьи детей с ограниченными возможностями здоровья, психологическая помощь, родительская компетентность, ресурсный подход**

Исследование выполнено в соответствии с Государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00035-26-04 «Научное проектирование единой системы комплексного психолого-педагогического сопровождения образования детей с задержкой психического развития и сходными состояниями»

Актуальность исследования обусловлена тем, что дети с задержкой психического развития (ЗПР) являются наиболее распространённой нозологической категорией детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Российской Федерации [1]. Семьи, воспитывающие таких детей, сталкиваются с комплексом специфических проблем: необходимостью выбора оптимального образовательного маршрута, высокой учебной и внеучебной нагрузкой, дефицитом специали-

зированной помощи и психологической неопределенностью прогноза развития ребенка [2–5]. Несмотря на развитие инклюзивной практики, объем системных исследований потребностей семей детей с ЗПР в масштабах всей страны до настоящего времени был недостаточным. Данное исследование в определенной степени восполняет этот пробел.

Цель исследования состоит в изучении потребностей и ресурсов современных семей, воспитывающих детей с ЗПР.

Задачи исследования: 1) провести всероссийский онлайн-опрос семей, воспитывающих детей с ЗПР разных возрастных групп; 2) на основе экспертного анализа результатов опроса выявить трудности, запросы (в том числе образовательные) и ресурсы семей; 3) определить направления совершенствования психолого-педагогического сопровождения семей.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые на репрезентативной всероссийской выборке проведен комплексный экспертный анализ потребностей, трудностей и ресурсов семей, воспитывающих детей с ЗПР в возрасте от дошкольного до подросткового. В отличие от ранее выполненных работ, фокусировавшихся преимущественно на клинико-психолого-педагогических характеристиках самих детей с ЗПР, в данном исследовании в центре внимания находится семейная ситуация развития как целостный феномен.

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений о психосоциальном развитии детей с ЗПР. Полученные данные позволяют уточнить модель «особых образовательных потребностей» [6] за счет включения в нее потребностей семьи как ближайшего социального окружения. Теоретически обосновано, что школа/детский сад являются для семей детей с ЗПР не только институтом обучения, но и «точкой входа» в систему межведомственной помощи, что требует разработки новых теоретических моделей взаимодействия учреждений образования, здравоохранения и социальной защиты. Расширены представления о родительской компетентности: обнаруженный феномен роста самостоятельности семей по мере взросления ребенка при одновременном сохранении неопределенности прогноза его дальнейшего развития свидетельствует о необходимости пересмотра теоретических моделей «ресурсности семьи» в сторону различения инструментальной (способности решать повседневные задачи) и эмоционально-прогностической (способности строить долгосрочные планы) компетентности.

Практическая ценность полученных результатов определяется возможностью их непосредственного применения в системе образования и социальной помощи: разработаны эмпирически обоснованные рекомендации по организации адресной психологической поддержки взрослым членам семьи; выявлены «зоны дефицита» помощи, на которые следует направлять дополнительные усилия; показана необходимость усиления консультативной работы с семьями подростков с ЗПР.

Для проведения онлайн-опроса была использована анкета, разработанная Разенковой Ю.А. для исследования семей детей с ОВЗ [7]. Анкета включала около 50 вопросов (закрытых и открытых), сгруппированных в четыре блока: демографическая характеристика семьи и характеристика здоровья ребенка; жизненная ситуация и нагрузка на ребенка и семью; возможности помощи со стороны семьи и потребность семьи в помощи; проблемные зоны воспитания и обучения ребенка с ЗПР. Проанализированы 17 260 анкет семей детей с ЗПР. Все дети с ЗПР имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии задержки психического развития и рекомендацию обучения по адаптированной образовательной программе. Для обработки результатов использованы методы частотного и качественного анализа.

Общие сведения о семьях. В опросе участвовали представители всех регионов РФ. Анкеты заполняли преимущественно матери детей с ЗПР (87%). Также в опросе приняли участие отцы, опекуны и бабушки детей с ЗПР. Характер занятости респондентов: работают в режиме полной занятости 50% опрошенных, частичной занятости – 6%, на дому – 4%, находятся в отпуске по уходу за ребенком менее 1%. 33% опрошенных не работают. Большинство респондентов проживают в больших населенных пунктах: в городе (63%), поселке городского типа (11%), селе (20%). 74% респондентов оценили свое материальное положение как среднее, 17% – как высокое; 7% опрошенных считают свое материальное положение неблагополучным.

Семьи с детьми дошкольного возраста. Практически все дети с ЗПР из опрошенных семей посещают дошкольные образовательные учреждения (94%): 26% – коррекционный детский сад, 43% – детский сад/группу комбинированной направленности, 25% – детский сад/группу общеразвивающей направленности.

На момент опроса 48% семей посещали психолого-педагогические, медицинские и социальные центры, где ребенку и взрослым членам семьи оказывается помощь; 18% обращались в них ранее, а 33% не имеют опыта обращения в подобные организации. Среди образовательных услуг преобладают занятия со специалистами (логопедом, психологом, дефектологом) в индивидуальном формате. Групповые занятия отмечались респондентами существенно реже. Большая часть занятий проводится непосредственно в детском саду (73%). Консультативная помощь для взрослых членов семей, занятия в паре «родитель – ребенок» занимают существенно меньшее место (8%).

Среди организаций, в которые семьи обращались за психолого-медико-педагогической помощью, преобладают государственные (бюджетные, муниципальные). Если по инициативе семьи были организованы дополнительные занятия для ребенка, то нагрузка распределялась следующим образом: 1–2 раза в неделю – 62%, 3–5 раз в неделю – 25%, нерегулярно, от случая к случаю – 6%, ежедневно – 4%.

Среди занятий, которые проводятся с дошкольниками с ЗПР, родители перечислили: индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с частным специалистом – 66%; занятия, направленные на физическое развитие (адаптивная физическая культура, посещение бассейна, занятия по сенсорной интеграции, массаж, лечебная физкультура) – 26%; общеразвивающие групповые занятия (обучение чтению, счету, интеллектуальное развитие, школа раннего развития) – 17%; занятия творческой, художественной направленности (рисование, лепка, театральная студия) – 15%; групповые занятия, направленные на развитие игры, социализацию ребенка и общение со сверстниками – 10%.

Для помощи в воспитании и обучении своего ребенка 73% родителей используют материалы (статьи, лекции) и ресурсы (интернет-обучение, общение и консультирование), доступные в сети Интернет; 18% родителей считают такой способ неэффективным для своей семьи или ребенка; 9% не используют подобные ресурсы в связи с проблемами соединения с Интернетом. Среди тех, кто использует интернет-ресурсы, большинство самостоятельно ищет нужную информацию (58% опрошенных); второе по популярности место занимает общение с другими родителями в социальных сетях, в родительских чатах (26%).

Судя по ответам респондентов, многие жизненные вопросы семьям помогает решать образовательная организация, которую посещает ребенок. Это и вопросы, связанные непосредственно с помощью ребенку и его образованием (развитие, выбор образовательного маршрута), и вопросы координирования помощи семье при уточнении диагноза ребенка, получении медицинской, психологической и социальной помощи. Психолого-педагогические и социальные центры также принимают большое участие в разрешении ряда важных для семей вопросов (связанных с постановкой диагноза, получением информации об особенностях, потребностях ребенка с ЗПР, наиболее подходящем ребенку образовательном маршруте, помощью в развитии ребенка, медицинском сопровождении). Результаты опроса показали, что поддержка взрослых членов семьи (эмоциональная поддержка, помощь в налаживании внутрисемейных отношений) обеспечена наименьшим образом.

В целом, несмотря на наличие отдельных трудностей, с воспитанием и образованием своих детей с ЗПР семьи справляются самостоятельно (78% респондентов). Среди трудностей, с которыми сталкиваются семьи, респонденты отмечали следующие: «было трудно понять, как вести себя с «особенным» ребенком, ранее такого опыта в нашей семье не было»; «по месту жительства не хватает специалистов»; «нет специализированных детских садов и групп»; «воспитываю ребенка одна»; «есть еще один маленький ребенок, не хватает сил и времени».

Среди позитивных моментов семьи отмечали следующие: «мы вовремя обратились за помощью и теперь спокойно занимаемся»; «видим изменения в ребенке»; «это наш ребенок, и мы справимся со всеми трудностями»; «помогает любовь и вера»; «очень помогает поддержка близких».

Следует отметить тот интересный факт, что среди опрошенных семей детей дошкольного возраста с ЗПР не выделяется отчетливо определенный период, в котором трудностей возникает больше всего. Респонденты отметили все возрастные этапы (от 0 до 7 лет). Среди ответов незначительно преобладают следующие периоды: когда ребенок еще не заговорил, адаптация к детскому саду, период подготовки к школе.

Большая часть опрошенных указала, что в случае трудностей полагаются на супругов, себя и свое ближайшее окружение. Также помощь можно получить от специалистов образовательных учреждений.

Семьи с детьми младшего школьного возраста. Большая часть детей младшего школьного возраста с ЗПР из опрошенных семей обучается в массовых образовательных учреждениях вместе с нормотипичными сверстниками (61%); 27% детей обучаются в специальном классе или коррекционной школе, 2% – в школе-интернате с круглосуточным пребыванием.

Коррекционные или развивающие занятия с ребенком проводятся после уроков (73%) и во время уроков (27%). Также в образовательных учреждениях имеются кружки и студии творческой направленности, которые регулярно посещают 22% детей с ЗПР.

61% детей выполняет все домашние задания вместе со взрослым. В 23% случаев взрослый помогает по мере необходимости; в 12% случаев взрослые напоминают о домашних заданиях, организуют условия, проверяют результаты. 2% детей выполняют домашние задания полностью самостоятельно.

По мнению части респондентов, помощь образовательных организаций в первую очередь направлена на поддержку развития и образования ребенка (33% семей ответили, что помощь и поддержка семье по иным вопросам не оказывается). Консультации специалистов по вопросам обучения получают 28% семей; около 25% семей получают консультации психолога в разнообразных жизненных ситуациях.

74% семей не посещают психолого-педагогические, медицинские и социальные центры; 26% семей пользуются услугами таких центров.

Большая часть семей младших школьников с ЗПР отметила, что дети посещают дополнительные занятия. Среди занятий родители перечислили посещение спортивной секции – 27% детей; занятия с частным специалистом – логопедом, психологом или дефектологом – 19%; посещение студии творческого

направления (ИЗО, театральный кружок) – 17%; занятия с репетитором по общеобразовательным дисциплинам – 8%. Не имеет дополнительной внешкольной нагрузки около12% детей.

Если по инициативе семьи были организованы дополнительные занятия для ребенка, то нагрузка распределяется следующим образом: 2–3 раза в неделю – 43%, нерегулярно, от случая к случаю – 12%, ежедневно – 8%; 1 раз в неделю – 1%.

Среди проблем, связанных с ограниченными возможностями здоровья детей, родители выделили как беспокоящие их в наибольшей степени следующие: недоступность услуг специалистов для ребенка с ОВЗ по месту жительства (24%); определение прогноза и перспектив развития ребенка с ЗПР (22%); выбор образовательного маршрута (18%); отсутствие у родителя возможности отдохнуть, сменить обстановку (15%).

По мнению опрошенных родителей, основная поддержка оказывается им в сфере развития и образования ребенка. В меньшей степени поддержка распространяется на вопросы здоровья, психологической помощи взрослым членам семьи ребенка с ОВЗ и такие вопросы, как половое воспитание, формирование навыков самостоятельности у детей, знакомство с профессиями и последующая профориентация, помощь в оформлении социальных льгот и пособий. В целом, несмотря на наличие отдельных трудностей, с воспитанием и образованием своих детей с ЗПР семьи справляются самостоятельно (около 80% ответов); о необходимости посторонней помощи заявляют 15% респондентов.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются семьи, респонденты отмечали следующие: «материал школьной программы плохо усваивается»; «хочется, чтобы ребенок максимально соответствовал нормотипичным детям, но это очень сложно и требует много времени, специальных знаний и навыков, а также помощи специалистов»; «в общем и целом специалисты используют стандартный подход, им не интересны особенности ребенка, как следствие – много впустую потраченного и упущенного времени»; «ребенок послушный, старается, но учеба дается очень тяжело, много времени уходит на разбор и объяснение домашних заданий по школьной программе»; «детей нужно забирать из школы раньше, чем заканчивается рабочий день, возить по специалистам, по дополнительным занятиям – это все время и деньги».

Среди позитивных моментов семьи отмечали следующие: «мы крепкая семья»; «со взрослением ребенка справляться с особенностями его развития стало легче»; «видим прогресс и от этого счастливы».

Так же, как и среди опрошенных семей детей дошкольного возраста с ЗПР, при опросе родителей детей младшего школьного возраста не выделяется отчетливо определенный период, в котором трудностей возникает больше всего. Респонденты отметили все возрастные этапы (от 0 до 10–11 лет). В ответах упоминаются следующие периоды: ранний возраст, когда ребенок еще не заговорил («момент, когда «стучишь в закрытые двери»»; «момент, когда поняла, что у ребенка есть проблема, а врачи говорят, что все хорошо, а ещё через пару месяцев «хватаются за голову»»), адаптация к детскому саду, период подготовки к школе. В ответах незначительно преобладает период адаптации к школе, обучение в 1 классе («тяжело шла адаптация к режиму работы школы, поведенчески ещё не сформирован был ребёнок»; «ребёнок не был готов к школе, вовремя не отправили на комиссию, мы старались помогать ребёнку, как могли»; «не готовы были к школе психологически, очень большие трудности с домашними заданиями»).

Большинство опрошенных указали, что в случае трудностей полагаются на супругов (41%), на себя (22%) и свое ближайшее окружение. 16% рассчитывают на помощь специалистов образовательных учреждений.

Семьи с подростками. Большая часть подростков с ЗПР в возрасте 11–15 лет обучается в массовых образовательных учреждениях вместе с нормотипичными сверстниками (83%).

Респонденты отметили, что в образовательных организациях есть кружки и студии творческой направленности, проводится профориентационная работа.

Доля самостоятельности в выполнении домашних заданий у обучающихся 11–15 лет возрастает: 36% опрошенных родителей указали, что помогают, если их ребенок просит о помощи; в 34% случаев ребенок выполняет все домашние задания вместе со взрослым; в 17% случаев взрослые напоминают о домашних заданиях, организуют условия, проверяют результаты; 12% детей выполняют домашние задания полностью самостоятельно.

35% опрошенных семей сообщили, что не получают помощи от специалистов образовательной организации. Консультации специалистов по вопросам обучения получают 38% семей. 23% семей пользуются услугами психолого-педагогических, медицинских и социальных центров.

Большая часть семей отметила, что дети посещают дополнительные занятия. Среди занятий родители перечислили спортивную секцию (39%); студию творческого направления (ИЗО, театральный кружок) (17%); занятия с частным специалистом: логопедом, психологом или дефектологом (8%).

Если по инициативе семьи были организованы дополнительные занятия для ребенка, то нагрузка распределяется следующим образом: 2–3 раза в неделю – 41%, нерегулярно, от случая к случаю –14%, ежедневно – 6%.

Так же, как и среди опрошенных семей детей других возрастов с ЗПР, при опросе родителей подростков 11–15 лет не выделяется отчетливо определенный период, в котором трудностей возникает больше всего. Респонденты отметили все возрастные этапы (от 0 до 15 лет). Среди ответов встречаются следующие периоды: ранний возраст (когда ребенок еще не заговорил), адаптация к детскому саду, период подготовки к школе, период адаптации к школе, обучение в 1 классе, 4 класс как окончание начальной школы и переход в среднюю школу, начавшийся подростковый возраст.

Родители отмечают неопределенность профессионального будущего и трудности подросткового возраста. Среди трудностей, с которыми сталкиваются семьи, респонденты отмечали следующие: «нет нужных знаний для коррекции нарушений»; «ребенок не самостоятелен и не отдает отчета своим действиям и поступкам»; «переходный возраст дает о себе знать».

Вместе с тем доля семей, справляющихся с трудностями самостоятельно, увеличивается с 78% в дошкольном возрасте до 87% в подростковом.

Среди позитивных моментов семьи отмечали следующие: «мы в семье обсуждаем какие-либо проблемы и вместе их решаем»; «ребенок подрос, стал более самостоятельным».

Некоторые ответы указывают на активную позицию родителей и самостоятельное приобретение ими специальных знаний, необходимых для помощи своему ребенку: «иногда требуется консультация психолога лично для меня, чтобы выработать правильную тактику реабилитации и развития ребенка»; «имею соответствующее образование, чтобы помочь своему ребенку»; «являюсь специалистом в области социальной реабилитации людей с ОВЗ».

Большинство опрошенных указали, что в случае трудностей полагаются на супругов (36%, что немного меньше, чем в младшем школьном возрасте детей), себя (23%) и свое ближайшее окружение. Также помощь можно получить от специалистов образовательных учреждений. В качестве «нового» поддерживающего специалиста некоторые семьи указывают психолога или психотерапевта (в 4% случаев).

Экспертный анализ результатов опроса семей, воспитывающих детей с ЗПР, показал, что специалисты образовательных организаций (педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды) сопровождают семьи не только в решении образовательных задач. Респонденты отмечали, что они также часто обращаются в образовательные организации с вопросами, касающимися эмоциональной поддержки, разнообразных воспитательных моментов (проблем с поведением детей, вопросов полового воспитания и др.), оформления разнообразных пособий и льгот. Таким образом, специалисты образовательных организаций оказываются для семей координаторами в получении адресной помощи по разнообразным проблемам. В настоящее время такое положение дел характерно для сложившейся системы помощи семьям детей с ОВЗ. Для более эффективного выполнения координирующей функции специалисты образовательных организаций нуждаются в дополнительной информации о системе помощи детям с ОВЗ в конкретном регионе, а система образования в целом – в укреплении межведомственных связей.

Необходимо отметить, что, по мнению респондентов, дети дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР испытывают значительную учебную нагрузку.

Большая нагрузка в дошкольном возрасте, вероятно, связана с тем, что родители стараются в максимальной мере преодолеть существующие трудности в развитии ребенка и подготовить его к обучению по программе массовой школы.

В младшем школьном возрасте большая внеучебная нагрузка, не связанная с секциями и кружками, свидетельствует о школьных трудностях, из-за которых в дополнение к школьным занятиям ребенку требуется значительное время на отработку и закрепление пройденного материала, а также о необходимости занятий со специалистами, направленными на преодоление/коррекцию нарушений развития при данном виде психического дизонтогенеза.

При переходе ребенка на уровень основного общего образования (5–9 классы) количество дополнительных занятий коррекционной направленности, по оценке респондентов, значительно снижается. В целом многие родители рассматривают школьное обучение в качестве наиболее сложной проблемы, причиной чему являются большой объем учебного материала, объемные домашние задания, сложности, связанные с недостаточным вниманием и быстрым истощением ребенка с ЗПР. При этом большинство родителей отмечает, что, несмотря на разнообразные трудности, справляются с этой проблемой, полагаясь в основном на себя, своих супругов и людей из ближайшего окружения. Также следует отметить, что чем старше становятся дети, тем большее количество семей оценивает свои возможности справиться с трудностями ребенка как достаточные. Возможно, это связано с ростом родительской компетентности и готовностью положиться на себя в трудной ситуации, меньшей растерянностью при встрече с новыми трудностями. Однако многие родители отмечают, что по мере взросления ребенка значительно легче семье не становится; каждый новый возраст приносит и новые непростые задачи.

В качестве сложностей, связанных с тем, что ребенку установлен диагноз «задержка психического развития», респонденты, независимо от возраста детей, часто указывали на неопределенность прогноза дальнейшего развития ребенка, значительную нехватку специализированных психолого-педагогических услуг, трудности при выборе оптимального образовательного маршрута и дальнейшей профессии. Также многих родителей беспокоит постоянная значительная нагрузка, которая ложится на семью ребенка с ЗПР, невозможность восстановить душевное равновесие.

С учетом полученных результатов можно уверенно говорить о том, что своевременное и достаточное информирование родителей об особенностях ребенка, психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с ЗПР разного возраста, – важные задачи, решению которых необходимо уделять внимание на всех этапах сопровождения семьи.

В исследовании впервые показано, что образовательные организации реально выполняют функцию неформальных координаторов межведомственной помощи семьям детей с ЗПР, однако эта функция не закреплена нормативно и не обеспечена методически. Кроме того, впервые количественно подтвержден феномен роста родительской компетентности с возрастом ребенка с ЗПР (от 78% самостоятельности в дошкольном возрасте до 87% в подростковом), сопровождающийся, тем не менее, сохранением высокого уровня тревоги и неопределенности прогноза развития.

В подростковом возрасте наблюдается резкое снижение коррекционно-педагогической помощи, что не соответствует особым образовательным потребностям лиц с ЗПР. Необходимы своевременное информирование родителей, психологическая поддержка семей на всех этапах сопровождения, а также развитие адресной консультативной помощи для взрослых членов семьи.

Исследование показало, что лишь менее половины семей (от 26 до 48% в зависимости от возраста ребенка) обращаются в центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центры); необходимо повышение их доступности и информированности родителей об оказываемых ими услугах. Выявлен низкий запрос на онлайн-консультации (ими пользуются только 17–18% семей) при высоком уровне самостоятельного поиска информации в интернете (58% в дошкольном возрасте, 44–48% в школьном), что требует развития верифицированных цифровых ресурсов для родителей.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Получены новые научные данные о потребностях и ресурсах семей, воспитывающих детей и подростков с ЗПР. Результаты исследования имеют большое значение для совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ЗПР, на всех уровнях – от конкретного специалиста до региональной образовательной политики.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой модели межведомственного сопровождения семей, воспитывающих детей с ЗПР, и созданием диагностического инструментария для оценки родительской компетентности.

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2021; № 202: 36–44. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44.
2. Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования. *Клиническая и специальная психология*. 2018; № 4: 1–18. DOI: 10.17759/cpse.2018070401.
3. Крушная Н.А. *Отношения в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития.* Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017.
4. Стребелева Е.А. *Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья*. Москва: ИНФРА-М, 2023.
5. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал*. 2019; № 35 (3): 71–79. DOI: 10.11621/npj.2019.0308.
6. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования. *Дефектология*. 2022; № 2: 12–22.
7. Разенкова Ю.А., Павлова А.В., Романовский Н.В. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса. *Дефектология*. 2022; № 2: 53–65.

References

1. Babkina N.V. Sovremennye tendencii v obrazovanii i psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2021; № 202: 36-44. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44.
2. Babkina N.V. Rakursy ponimaniya kategorii psihologicheskogo soprovozhdeniya v sisteme obschego i special'nogo obrazovaniya. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2018; № 4: 1-18. DOI: 10.17759/cpse.2018070401.
3. Krushnaya N.A. *Otnosheniya v sem'yah, vospityvayuschih detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya.* Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2017.
4. Strebeleva E.A. *Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*. Moskva: INFRA-M, 2023.
5. Karabanova O.A. V poiskah optimal'nogo stilya roditel'skogo vospitaniya. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2019; № 35 (3): 71-79. DOI: 10.11621/npj.2019.0308.
6. Babkina N.V., Vil'shanskaya A.D. Osobye obrazovatel'nye potrebnosti obuchayuschihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na raznyh urovnyah obrazovaniya. *Defektologiya*. 2022; № 2: 12-22.
7. Razenkova Yu.A., Pavlova A.V., Romanovskij N.V. Resursy sem'i, vospityvayuschej rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i/ili invalidnost'yu: analiz materialov vserossijskogo oprosa. *Defektologiya*. 2022; № 2: 53-65.

Статья поступила в редакцию 15.04.26

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-66-70

***Doroshenko T.N.**, Cand. of Sciences, senior lecturer, Moscow City Pedagogical University, Moscow, E-mail: doroshenkotn@mgpu.ru*

FORMATION AND TRANSMISSION OF TRADITIONAL RUSSIAN FAMILY VALUES AMONG YOUTH. The article is devoted to the formation of a complex of knowledge, skills and abilities among young people necessary for the creation and sustainable functioning of the family as a key element of the system of traditional spiritual and moral values, with a critical analysis of alternative approaches. The study conducted an exploratory social research study that directly correlates with the goals and objectives of Russia's national strategy. The level of comprehensive competencies among student youth necessary for preparing for the creation and successful functioning of a family was identified and analyzed. The key challenges and threats to family values arising in the context of the spread of alternative lifestyles were identified, and structural and substantive aspects of student competencies were proposed to help overcome them, taking into account the identified deficiencies in university educational and developmental programs.

Key words: **family, marriage, challenges, threats, traditional, alternative and non-traditional values, destructive ideology**

***Т.Н. Дорошенко**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: doroshenkotn@mgpu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ И ТРАНСЛЯЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена формированию у молодежи комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для создания и устойчивого функционирования семьи как ключевого элемента системы традиционных духовно-нравственных ценностей с критическим анализом альтернативных подходов. В ходе исследования выполнено поисковое социальное исследование, напрямую коррелирующее с целями и задачами национальной стратегии в России. Выявлен и проанализирован уровень совокупных компетенций у студенческой молодежи, необходимых для подготовки к созданию и успешному функционированию семьи. Определены основные вызовы и угрозы семейным ценностям, возникающие в контексте распространения альтернативных жизненных установок, и предложены структурно-содержательные аспекты компетенций студенчества, способствующие их преодолению с учетом устранения выявленных дефицитов в образовательных и воспитательных программах вуза.

Ключевые слова: **семья, брак, вызовы, угрозы, традиционные, альтернативные и нетрадиционные ценности, деструктивная идеология**

Актуальность исследования обусловлена острой необходимостью популяризации, продвижения и укрепления семейных ценностей и противодействия деструктивной идеологии в вузах, что напрямую связано с реализацией национальных проектов в сфере высшего образования в России.

В современном российском обществе создание семьи находится среди наивысших жизненных установок, устоев, принципов и играет главенствующую роль при определении национальной стратегии и государственной политики в процессе преодоления экзистенциальных вызовов и угроз. Перед современной молодежью стоят стратегически важные задачи, обусловленные глобальными трендами. Справится со столь сложными экзистенциальными вызовами и угрозами сможет только высоко мотивированный гражданин с активной жизненной позицией, воспитанный на высоких духовно – нравственных и культурных идеалах, среди которых подобающе высокое место занимают семейные ценности. Формированию и трансляции традиционных российских семейных ценностей в молодежной среде призваны способствовать перспективные целевые воспитательные модели повышения компетенций с высоким потенциалом для широкого масштабирования.

Цель: исследование закономерностей и противоречий в восприятии молодыми людьми традиционных и альтернативных ценностей и разработка модели формирования семейных компетенций.

Задачи исследования: продиагностировать посредством комплексного анкетирования текущий уровень сформированности междисциплинарных компетенций студентов, необходимых для подготовки и создания семьи; выявить основные современные вызовы и угрозы традиционным семейным ценностям в контексте распространения альтернативных; разработать структурно-содержательные аспекты компетенций и предложений по устранению дефицитов в воспитательных программах вуза.

Научная новизна исследования состоит в выявлении новых закономерностей и противоречий в восприятии молодыми людьми традиционных и альтернативных ценностей. Эмпирически зафиксирован парадокс декларируемой студенческим сообществом приверженности традиционным ценностям при ориентации на альтернативные модели поведения в ключевых жизненных стратегиях (карьерный приоритет, сознательная бездетность, альтернативные формы сожительства). Разработана и апробирована комплексная методика анкетирования с комплексной обработкой статистических данных, объединяющая педагогические, социальные и психологические показатели сформированности семейных компетенций. Выявлены и количественно оценены дефициты компетенций и степень влияния альтернативных установок на ценностные ориентиры студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении новых закономерностей или противоречий в восприятии традиционных и альтернативных ценностей, что дополняет существующие концепции их функционирования в турбулентном социокультурном пространстве.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная и апробированная методика анкетирования дает стандартизированный инструмент для регулярного отслеживания динамики ценностных ориентаций молодежи в условиях социальных изменений; ее масштабирование позволит сформировать единую статистическую базу данных компетенций и ценностных ориентаций студенческой молодежи.

В ходе исследования применялись следующие методы: выдвижение, итерация и подтверждение гипотезы; аксиологический, компетентностный, количественный (анкетирование на платформе Яндекс Формы в онлайн-формате, очное групповое с целевым формированием выборки); изучение и анализ специальной литературы; математическая обработка данных.

В условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса, ведущего к утрате человечеством традиционных духовно-нравственных ориентиров и моральных принципов, общество и государство должны приложить все усилия для развития духовного потенциала ее народа, способствовать повышению сплоченности российского общества, осознанию гражданами необходимости сохранения и укрепления традиционных ценностей [1]. С позиций демографии, духовно-нравственного развития, этнокультурного наследия и исторической преемственности семья и брак представляют собой базовые социальные институты. Их успешное функционирование способствует трансляции традиционных ценностей, сохранению культурной идентичности, духовному и физическому воспроизводству населения, что служит важными факторами устойчивости российской государственности перед лицом внешних идеологических вызовов.

Сфера высшего образования, реализуя воспитательные задачи, призвана содействовать формированию у студентов комплекса междисциплинарных компетенций (психологических, экономических, социальных, бытовых), обеспечивающих становление и поддержание успешной, психологически благополучной и эмоционально здоровой семьи как на стадии первичных межличностных отношений, так и на этапе консолидации семейного союза.

Историческое становление социального института семьи берет свое начало в период существования родоплеменных объединений: родовых общин и этнических племен, которые выступали в качестве его ранних прообразов. Такое объединение по родственному признаку, как семья, зародилось еще в первобытно-общинном строе и прошло эволюционное развитие как одна из основных древнейших общностей. Семья и брак преодолели многовековой цивилизационный путь, меняя формы и приобретая национальный колорит, но при этом сохранили свою привлекательность у множества народов как носитель этнокультуры и форма физического и социального воссоздания новых поколений, получая законодательную поддержку в различных государствах. Семейный институт – древнейший социальный институт, являющийся при этом первым в жизни ребенка местом социализации, в котором происходит процесс зарождения личности молодого человека и гражданина. Родители при общении на собственном примере передают ребенку свои убеждения, верования, традиции и нормы поведения, готовя его к внешнему взаимодействию с обществом. Семья – это источник эмоционального и физического здоровья, откуда домочадцы черпают чувство оптимизма и уверенность в завтрашнем дне.

По результатам ретроспективного анализа содержания и функций семейных ценностей можно заключить, что они – элемент общечеловеческого интернационального наследия: их история насчитывает многие века, а устойчивость подтверждена временем. Человечество за многие века эволюционного развития не придумало другого социального института, который бы смог достойным образом полноценно заменить семью и брак.

Вот вечные семейные ценности, присущие каждой традиционной семье: **любовь, верность, взаимопонимание, чувство долга, взаимоуважение, взаимовыручка, причастность, честность и достоинство.**

Выявим основные современные вызовы и угрозы традиционным семейным ценностям в контексте распространения альтернативных. Рассмотрим некоторые семейные вариации, разнообразные модели, формы и структуры семейных отношений, которые существуют в обществе, с социального, эмоционального, психологического и экономического ракурсов. Семейные вариации можно классифицировать по ряду аспектов: по составу, по форме брака, по структуре родственных связей, по местожительству супругов, по критерию семейной власти, альтернативные формы.

Проанализируем альтернативные формы семьи и брака.

Одиночество. Существует модель жизненного уклада, при которой индивид сознательно отказывается от создания семьи в пользу автономного существования. Взаимодействие с противоположным полом ограничивается эпизодическими встречами, как правило, на нейтральной территории, а основные ресурсы направляются на карьерное продвижение, творческую деятельность, путешествия и всестороннее удовлетворение личных потребностей.

Временный брак. Уже при создании брачного временного союза изначально предполагается его недолгое существование с какой-либо определенной конечной целью, часто корыстной или формальной.

Отложенный брак. Это когда в государственном учреждении Записи актов гражданского состояния паре молодоженов предлагают отсрочку от официального заключения и регистрации брака, чтобы еще раз обдумать брачные перспективы, испытать свои чувства и окончательно определится, нужно ли им заключать брачный союз и создавать семью.

Коммунальный брак. Коммунальная семья состоит не только из мужчины и женщины, но и других желающих, объединенных одной философией свободы отношений, общим бытом, бюджетом и интересами.

Брак с искусственным интеллектом. Развитие человеческой цивилизации ведет к повсеместному внедрению искусственного интеллекта. Некоторые футурологические прогнозы предполагают, что в перспективе воспитание и образование детей может быть делегировано технологиям искусственного интеллекта, включая возможность формализации отношений с ним в форме брачного союза.

Существующие альтернативные институты, противопоставляемые семейному, не могут полноценно возместить духовно-нравственные и материальные потери и утраты при переходе из одного формата семейных и брачных отношений в другой. Все рассмотренные варианты альтернатив семейным отношениям проигрывают традиционным классическим представлениям по целому ряду аспектов:

Социальный статус холостяка и незамужней в глазах общественности значительно ниже. Существует устойчивый социальный стереотип, вызывающий определенные споры: одинокий человек зачастую воспринимается как неуспешный, а отсутствие семьи и долгосрочных отношений трактуется как признак внутренних проблем или несостоятельности. Так, например, при устройстве на работу среди двух кандидатов на вакансию, имеющих абсолютно схожие по всем другим признакам компетенции, равноценный опыт работы, работодатель определенно в большинстве случаев выберет семейного человека.

Государственная политика. Направлена на популяризацию и продвижение традиционных семейных ценностей, среди которых одной из фундаментальных является семья. Ряд современных законодательных актов президента и правительства направлены на укрепление ценностных основ: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1], Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.03.2025 № 615-р «Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года» [2], «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации № 683: (подписан 31 декабря 2015 г.) [3].

Различные государственные демографические программы поддерживают семью и деторождение морально и материально. Одиночка, не создавший семью, не подпадает под действие этих программ.

Исторический опыт развития общественных отношений. Человеческая цивилизация развивалась и приобрела свои многие ключевые навыки, умения и знания благодаря коллективизму, работая и живя в общинах, которые и стали прообразом семейных союзов и трансформировались благодаря законодательному государственному оформлению в особую форму брачного союза. Опыт прошлого выступает на стороне приверженцев коллективных форм организации жизнедеятельности, и том числе семейных отношений.

Эмоционально-психологический аспект. Одинокий образ жизни сопряжен с систематическим дефицитом эмоциональной поддержки и позитивных стимулов, обеспечиваемых близким окружением. Отсутствие семейного круга, характеризующегося общим эмоционально-психологическим пространством, ограничивает возможности человека в преодолении жизненных вызовов. Семья традиционно выступает как ресурс, позволяющий коллективно решать проблемы различного характера (финансовые, психологические, социально-бытовые, морально-этические), а также обеспечивает эмоциональную безопасность через проявление эмпатии, одобрение и активное слушание.

Экономический аспект. Совместное введение домашнего хозяйства и управление общим семейным бюджетом выступают значимыми экономическими факторами, существенно повышающими качество жизни всех членов семьи. Доходы дееспособных членов семьи распределяются на основе решений, принимаемых в ходе семейного совета, то есть посредством согласованного обсуждения и достижения консенсуса между супругами. Подобный подход позволяет учитывать интересы всех категорий членов семьи: дееспособных и недееспособных, имеющих разный уровень доходов (более высокий или более низкий), взрослых (мужа и жены) и несовершеннолетних детей. При этом система принятия решений может предусматривать различный вес голосов участников. Например, один из супругов обладает решающим голосом, другой – совещательным, решения принимаются большинством голосов, все участники имеют равные права при голосовании. Такое распределение ролей считается обоснованным и приемлемым при соблюдении двух условий: изначальное согласование модели принятия решений на этапе формирования семьи; отсутствие возражений со стороны обоих супругов относительно установленного порядка.

В современном обществе наблюдается тенденция к активному продвижению альтернативных форм семейных отношений, инициируемая группами, основанными на идеологии деструктивного характера [4]. Данная тенденция представляет собой значимую угрозу для сохранения традиционных семейных ценностей и функционирования семьи как базового социального института.

Рассмотрим изменения статуса института семьи, которые происходят под влиянием глобальной деструктивной пропаганды. Вот некоторые из таких изменений:

– ослабляется и разрушается традиционная ценностная основа – ценность брака и семьи;

– распространяется экстремистская идеология ЛГБТ [5] (ЛГБТ – движение, деятельность которого признана экстремистской и запрещена на территории РФ. КоАП РФ Статья 6.21. Пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений и (или) предпочтений, смены пола, отказ от деторождения);

– ведется пропаганда отказа от деторождения;

– ведется пропаганда смены пола;

– распространяются чуждые россиянам нетрадиционные формы брака;

– ведется пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений;

– подменяется подлинное «живое» общение на виртуальное (создание сайтов для знакомств, цифровые ЗАГСы, специфические компьютерные игры);

– создается большее количество межконфессиональных и межнациональных браков;

– появляется большое количество браков с неравным возрастом, социальным положением, интеллектом [6];

– изменяются законодательства. Целый ряд западных государств под влиянием глобализации отказались от сакральности института семьи и семейных отношений. В результате мы наблюдаем пропаганду узаконенных однополых браков, создание и реализацию государственных программ гендерного разнообразия и толерантности, поощрение суррогатного материнства, разводов, воспитания детей одним родителем;

– распространяется идеология Воук-движения, пограничного с экстремистскими;

– поощряется самореализация одиночек. Существует спорное мнение, согласно которому одиночки, направляя все свои временные, материальные, психологические ресурсы на личностное развитие, подчиняя этой идее всю свою жизнь, становятся успешными. Приверженность к такой жизненной идеологии напрямую коррелирует с отказом от семьи, супружества, родительства. Складывается отрицательный баланс между тем, что приобретает такой индивидуалист-одиночка, и тем, что он теряет в результате отказа от целого ряда общечеловеческих ценностей.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» МГПУ в 2025 году провел пилотное поисковое социальное исследование с анкетированием по 32 вопросам в 19 аспектах на тему «Российская молодая семья в контексте современных вызовов» среди 98 бакалавров 1, 2, 3 курсов, которые прошли обучение по программе элективного модуля «Молодая семья» в рамках реализации международной программы «Пропаганда традиционных российских ценностей». В результате проанализированы мотивы, по которым молодые люди выбирают жизненные приоритеты, а также выявлены тематические компетенции в вопросах подготовки к браку и совместной семейной жизни.

При проведении исследования была выдвинута и подтверждена гипотеза: у студенческой молодежи наблюдается низкий уровень компетенций в вопросах знания и понимания семейных ценностей, размыты границы между понятиями о традиционных, альтернативных и нетрадиционных ценностях.

Посредством комплексного анкетирования у студентов был диагностирован текущий уровень сформированности междисциплинарных компетенций. Респондентам были заданы 32 вопроса в 19 аспектах и получены ответы, некоторые из которых представлены в табл. 1.

На основе комплексной обработки ответов респондентов, объединяющей педагогические, социальные и психологические показатели сформированности семейных компетенций, возможна следующая интерпретация.

Для многих наших граждан цель бытия и смысл существования заключается в создании семьи, рождении детей и продолжении рода. Выбирая жизненные приоритеты, большинство респондентов отдают предпочтение семье – 52% и любви – 26%. При этом ни один из студентов не выбрал в качестве жизненного приоритета деторождение. Опрошенная молодежь репродуктивного возраста отдает предпочтение образованию, работе, здоровью, общению, но не продолжению рода, рождению детей.

Сегодня в молодежной среде прочно укрепилась мысль: рожать детей не обязательно, это можно отложить на потом или вовсе не делать, а многодетная семья и вовсе кажется устаревшей моделью. К такому равнодушию, а порой и неприятию родительства подталкивают разные причины: нежелание ограничивать себя в самореализации, беречь бюджет и ставить чьи-то интересы выше собственных. Свою роль играет и влияние деструктивных идей: пропаганда «чайлдфри», дискредитация многодетных семей, продвижение альтернативных моделей семьи вроде однополых союзов или одинокого родительства – все это подменяет традиционные ценности лозунгами о свободе и самореализации. И даже значительные меры государственной поддержки не меняют негативной перспективы: многие по-прежнему ссылаются на нехватку денежных средств и плохие жилищные условия как на главные препятствия к рождению детей.

Подменяя традиционные семейные ценности альтернативными, респонденты смещают акцент в пользу единоличия и исключительности, личных свобод. Большинство опрошенных главным приоритетом определяет самореализацию с извлечением личных благ для самого себя в первую очередь, а семья при этом на втором месте. Эмпирические данные свидетельствуют о доминировании материалистических установок среди значительной части молодежи: приоритет отдается материальным благам и комфорту, а не формированию целостной семейной системы с устойчивым духовно-нравственным базисом, здоровым психологическим климатом и нормами взаимоподдержки и жертвенности. У 70% респондентов диагностировано утилитарное, потребительское отношение к семье. В структуре их ценностных ориентаций доминирует инструментальный подход: семья воспринимается как источник материальных и психологических ресурсов, а не как партнерство по совместному решению проблем. Это сопровождается стратегией психологической автономизации, финансовой сепарации и приоритетом внесемейного досуга.

Значительное количество респондентов не планируют воспитывать детей, основываясь на передаче традиционных российских духовно-нравственных ценностей, таких как национальные обычаи, патриотизм, родной язык, религия, и, напротив, придерживаются нигилистских взглядов, отрицая какие-либо авторитеты и патриотические идеалы, делая выбор в пользу «гражданства мира» и неограниченную свободу во всем. Студенчество не видит опасности для себя, своих будущих детей и общества в отсутствии патриотических чувств и приверженности к неопределенному статусу без какой-либо национальной и этнической принадлежности и гражданства [7].

Эмпирически зафиксирован парадокс декларируемой студенческим сообществом приверженности традиционным ценностям (сторонниками традиционных семейных ценностей считают себя 94%) при ориентации на альтернативные модели поведения в ключевых жизненных стратегий (карьерный рост/работу как главный жизненный приоритет выбирают 5%, детей как главный жизненный приоритет выбирают 0%, различные альтернативные формы сожительства допускаю для себя 15%).

Согласно подтвержденной гипотезе, у респондентов размыты границы между добром и злом, плохим и хорошим. У молодого поколения эти категории определены менее однозначно и четко, затруднено их различие. Одни и те же действия или явления могут одновременно считаться допустимыми или даже похвальными в одних контекстах, осуждаться в других, вызывать неоднозначную моральную оценку у разных людей или в разное время. Молодежь зачастую имеет не вполне четкое представление о ряде ключевых базовых понятий, прослеживается недостаточная концептуализация ряда значимых категорий. Молодые люди не всегда могут различить и адекватно оценить традиционные и нетрадиционные ценности, отмечается дефицит устойчивых смысловых ориентиров в восприятии ряда устоявшихся смысловых конструкций вследствие низкого уровня, а местами и полного отсутствия жизненно важного набора семейных компетенций.

Под воздействием деструктивного контента наблюдается замещение целого ряда общечеловеческих и традиционных ценностей на альтернативные и не-

Таблица 1

Ответы респондентов

Вопрос	Варианты ответов	В %
1. Определите для себя жизненные приоритеты. Выберите одно утверждение из предложенных вариантов	1.1 Семья, которую Вы создадите	52
	1.2 Любовь	26
	1.3 Образование	8
	1.4 Работа	5
	1.5 Здоровье	5
	1.6 Общение	3
	1.7 Дети	0
	1.8 Всевозможные личные свободы	0
2. Каким семейным ценностям Вы отдадите приоритет? Что в семейной жизни самое важное? По 5-балльной шкале оцените каждое утверждение	2.1 Стрессовая защищенность, психологический комфорт	99
	2.2 Любовь к супруге/ супругу	98
	2.3 Взаимопомощь, единение семьи	97
	2.4 Комфорт быта, тепло домашнего очага	96
	2.5 Надежное будущее	95
	2.6 Финансовая устойчивость	93
	2.7 Самореализация	92
	2.8 Сексуальные отношения с постоянным партнером	87
	2.9 Деторождение, продолжении рода, забота о детях	77
	2.10 Здоровый образ жизни	73
	2.11 Независимые интересы каждого из семьи	69
	2.12 Преемственная связь, почитание старших	68
	2.13 Свое личное неприкосновенное пространство каждого из членов семьи	67
	2.14 Продолжение семейных традиций, родственные взаимоотношения	66
	2.15 Содержание недееспособных членов семьи	65
	2.16 Времяпрепровождение без семьи с друзьями	48
	2.17 Независимый бюджет каждого из членов семьи, кроме недееспособных	32
3. Что вы знаете о семейной психологии? В чем, с Вашей точки зрения, семейная психология должна помочь в создании и сохранении семьи? Выберите один или несколько вариантов предложенных утверждений	3.1 Семья – первый в жизни ребенка социальный институт, социальная группа	83
	3.2 В первом семейном социуме происходит начальное становление личности	68
	3.3 С помощью первого семейного социума ребенок познает традиционные российские ценности	60
	3.4 В первом семейном социуме у ребенка возникает и первая роль	59
	3.5 Ребенку с первых лет жизни и в дальнейшем необходимо прививать чувство независимости от чьего-либо мнения и общества в целом	24
	3.6 Ребенок с первых лет жизни и в дальнейшем должен познать суровость окружающего мира, его враждебность	5
	3.7 Ребенок с первых лет жизни и в дальнейшем обойдется без нравоучений родителей, жизнь сама всему научит и все расставит по местам	3
	3.8 Ребенок с первых лет жизни и в дальнейшем обязан сдерживать свои эмоции, необходимо учиться быть хладнокровным и равнодушным	2
	3.9 Ребенку с первых лет жизни и в дальнейшем необходимо внедрять в сознание его исключительность	1
4. Что Вы знаете о семье в экономическом контексте? Какие основные, по Вашему мнению, экономические функции у семьи? Выберите один или несколько вариантов предложенных утверждений	4.1 Обеспечение быта, домашнего хозяйства	87
	4.2 Оптимизация, рационализация семейного бюджета	73
	4.3 Создание, формирование человеческого капитала членов семьи	46
	4.4 Содержание недееспособных	34
	4.5 Семейный бизнес	26
	4.6 Деторождение как производство рабочей силы	17
	4.7 Ведение отдельного бюджета каждым членом семьи, кроме недееспособных	11
	4.8 Содержание за счет состоятельного супруга/супруги как самоцель	3
	4.9 На семью в экономическом плане мало надежды, нас должно обеспечить государство за счет налоговых отчислений	2
5. Что Вы знаете о семье в контексте здорового образа жизни? Какие проявления, по Вашему мнению, должен иметь здоровый образ жизни в семье? Выберите один или несколько вариантов предложенных утверждений	5.1 Тёплые и доверительные отношения поддерживают и развивают как физическое, так и психологическое здоровье членов семьи	89
	5.2 Здоровая психологическая атмосфера	73
	5.3 Здоровый и регулярный полноценный рацион	66
	5.4 Оптимальные санитарно-гигиенические условия	65
	5.5 Регулярные занятия спортом	59
	5.6 Медицинская активность	43
	5.7 У каждого члена семьи свой рацион, кому-то нравится сладкое, другому соленое	19
	5.8 Каждый член семьи заботится о своем здоровье сам, ведь для каждого главное – именно его здоровье	8
	5.9 Родители решают за детей, быть им вегетарианцами или сыроедами, прививаться детям или нет, во всем быть как родители	3
	5.10 Психологическая атмосфера в семье не важна, главное – обеспечить детей «всем самым лучшим»	2
6. Считаете ли Вы себя сторонником (приверженцем) традиционных семейных ценностей? Выберите один вариант из предложенных утверждений	6.1 Да	94
	6.2 Нет	0
	6.3 Затрудняюсь ответить	6

традиционные, что в конечном счете негативно влияет на гражданскую позицию и жизненные установки.

В контексте реализации национальных стратегических приоритетов РФ становится принципиально важным обеспечить разработку, внедрение и апробацию современных воспитательных программ в вузах как неотъемлемого элемента формирования социально ответственной и ценностно ориентированной личности. Такие воспитательные продукты планируется разработать на следующем этапе исследования в виде аксиологической междисциплинарной воспитательной модели (далее – модель), которая будет направлена на формирование структурно-содержательных аспектов семейных компетенций студентов. Такая модель формирования семейных компетенций – это системно организованный комплекс педагогических средств и механизмов, нацеленный на формирование у индивида ценностного отношения к институту семьи, освоение когнитивных, практических и аффективных компонентов семейной компетентности, а также трансляцию традиционных семейных ценностей посредством интеграции содержания и методов различных научных дисциплин и практических областей деятельности.

В соответствии с моделью, респондентам необходимо развивать следующие компетенции:

Психологические. Подразумевает воспитание в себе чувства долга к домочадцам и принятие супругами взаимных обязательств, как оформленных законодательно, так и сформированных в соответствии с традициями и обычаями. Будущим супругам необходимо добровольное признание семейных обязанностей, понимание их равноправия при принятии решений или делегирования на основании консенсуса больших прав одному из семейной пары. Требуется добровольное принятие супругами их психологических, физических, культурных и национальных особенностей и отличий. Только лишь при стремлении к открытому общению и сотрудничеству между партнерами возможно создать и сохранить семью.

Семейные ценности. Знания семейных ценностей предков, особенно в межнациональной семье, их изучение и обсуждение семейной парой поможет избежать конфликтов, понять, чего ожидать друг от друга, выявить предпочтения, сформировать шкалу ценностей и те приоритеты, которые определит для себя семья в будущем.

Экономические азы. Знания в области финансов и экономические азы помогут семейной паре правильно сформировать бюджет, выявить первоочередность в затратах, наладить рациональное разумное потребление, создать финансовую подушку безопасности семьи.

Создание психологического климата. Семейной паре потребуется умение наладить комфортный психологический микроклимат, поскольку эмоциональное здоровье семьи влияет на все жизненные сферы.

Законодательная база. Необходимо изучить существующую и перспективную государственную семейную политику, узнать, на какие меры поддержки государства может рассчитывать семья. Гражданский процессуальный кодекс и Семейный кодекс Российской Федерации прописывают основные понятия и законы, которые регулируют правовые отношения между членами семьи.

Организация жизнедеятельности семьи. Необходимо разработать систему распределения семейных обязанностей и правил ведения домашнего хозяйства, способствующую формированию у каждого члена семьи ощущения причастности к общему делу. Это позволит трансформировать рутинную работу по дому в совместную деятельность по созданию благоприятной семейной среды, где символический образ домашнего очага (реального или метафорического) выполняет функцию консолидирующего фактора.

Подготовка к деторождению, воспитание детей. Медицинские знания и приверженность здоровому образу жизни на этапе подготовки к зачатию выступают важными факторами, влияющими на здоровье будущего потомства. Одновременно необходимо заблаговременно формировать компетенции в области педагогики и психологии: понимание механизмов воспитания, становления личности и первичной социализации ребенка, а также способов заложения основ национального самосознания. Это становится возможным при осознанном планировании деторождения как значимого этапа жизненного цикла семьи.

Таким образом, цель исследования полностью достигнута: разработана модель формирования семейных компетенций, в соответствии с которой сформированы предложения по развитию семейных компетенций в различных структурно-содержательных аспектах. При этом решены задачи по диагностике компетенций; выявлены современные вызовы и угрозы семейным ценностям; создана начальная статистическая и аналитическая база данных для перспективной разработки нового воспитательного инструментария.

В ходе исследования выявлен парадокс между провозглашаемыми традиционными ценностями и приверженностью к альтернативным моделям в реальной жизни. Разработана и апробирована комплексная модель анкетирования.

Исследование вносит вклад в науку за счёт выявления новых закономерностей и противоречий в восприятии традиционных и альтернативных ценностей.

Разработанная и апробированная методика анкетирования представляет собой стандартизированный инструмент для регулярного мониторинга динамики ценностных ориентаций молодёжи. Её использование позволит вузам отслеживать изменения в установках студентов и своевременно корректировать воспитательные программы. Полученные данные могут быть использованы для формирования единой статистической базы компетенций и ценностных ориентаций студенческой молодёжи на региональном и федеральном уровнях. Предложенные структурно-содержательные аспекты компетенций помогут устранить выявленные дефициты в образовательных и воспитательных программах вузов, повысив их эффективность в сфере формирования семейных ценностей. Результаты исследования могут быть интегрированы в национальные проекты в сфере высшего образования, направленные на укрепление традиционных ценностей и противодействие деструктивной идеологии.

Перспектива дальнейших исследований видится в разработке и апробации конкретных модулей воспитательных программ, направленных на развитие семейных компетенций у студентов, с последующей оценкой их эффективности; создании методических рекомендаций для преподавателей и кураторов вузов по работе с молодёжью в сфере формирования традиционных семейных ценностей; масштабировании на федеральном уровне путем внедрения в вузах России.

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809. Available at: http://pravo.gov.ru/
2. *Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 марта 2025 года № 615-р. Available at: http://pravo.gov.ru/
3. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683. Available at: http://pravo.gov.ru/
4. Великая Н.М., Ирсетская Е.А. Идеологические основания конструирования образа будущего в сознании современной студенческой молодежи. *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2024: 414–429
5. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях. Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 03.02.2025). *Собрание законодательства Российской Федерации*. 2002; Ч. 1, № 1, Ст. 1.
6. Дорошенко Т.Н. Российская семья в контексте современных вызовов. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2025; Выпуск 86, Ч. 4: 83–86
7. Дорошенко Т.Н. Угрозы и вызовы семейному институту – традиционной российской ценности. *Преемственность поколений в системе традиционных семейных ценностей России. К 80-летию Великой Победы:* материалы XXIII Международного конгресса «Российская семья». Москва, 2025: 93–100

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 goda № 809. Available at: http://pravo.gov.ru/
2. *Strategiya dejstvij po realizacii semejnoj i demograficheskoj politiki, podderzhke mnogodetnosti v Rossijskoj Federacii do 2036 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 marta 2025 goda № 615-r. Available at: http://pravo.gov.ru/
3. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2015 goda № 683. Available at: http://pravo.gov.ru/
4. Velikaya N.M., Irsetskaya E.A. Ideologicheskie osnovaniya konstruirovaniya obraza buduschego v soznanii sovremennoj studencheskoj molodezhi. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2024: 414-429
5. Kodeks Rossijskoj Federacii ob administrativnyh pravonarusheniyah. Federal'nyj zakon ot 30 dekabrya 2001 g. № 195-FZ (red. ot 03.02.2025). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2002; Ch. 1, № 1, St. 1.
6. Doroshenko T.N. Rossijskaya sem'ya v kontekste sovremennyh vyzovov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2025; Vypusk 86, Ch. 4: 83-86
7. Doroshenko T.N. Ugrozy i vyzovy semejnomu institutu – tradicionnoj rossijskoj cennosti. *Preemstvennost' pokolenij v sisteme tradicionnyh semejnyh cennostej Rossii. K 80-letiyu Velikoj Pobedy:* materialy XXIII Mezhdunarodnogo kongressa «Rossijskaya sem'ya». Moskva, 2025: 93-100

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 37 (091): 373.5.091.64:94 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-71-73

***Druzhinina Yu.V.**, Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, E-mail: druzok5111@yandex.ru*

THE SCHOOL HISTORY CLASSROOM AS A SUBJECT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS. The digital transformation of education brings to the fore the problem of designing a learning environment, stimulating a turn to the historical experience of its organization. The aim of the article is to reconstruct the evolution of ideas about the school history classroom and to identify the stages of its formation as a subject of historical and pedagogical analysis based on materials from the journal Teaching History at School (1934–1976). This study offers a comprehensive analysis of shifting perspectives on the educational classroom to identify both continuity and innovation in approaches to conceptualizing the learning space and to apply this historical insight to contemporary discussions on educational design. During the period under study, the history classroom evolved from a utilitarian "storage space for visual aids" into a "laboratory for historical inquiry," a transformation that reflected a fundamental shift in the didactic foundations of the pedagogical process. The identified periodization (accumulative, technical, and systemic stages), the structural components of the classroom (material base and methodological fund), and the student activities conducted within it collectively establish the history classroom not as a supplementary element, but as a legitimate subject of historical-pedagogical inquiry that retains significant heuristic value for modern scholarship.

Key words: **school history classroom, history of pedagogy, visual aids, education, methods of teaching history, Soviet school, history, USSR**

***Ю.В. Дружинина**, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: druzok5111@yandex.ru*

ШКОЛЬНЫЙ КАБИНЕТ ИСТОРИИ КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Цифровая трансформация образования актуализирует проблему проектирования учебной среды, стимулируя обращение к историческому опыту ее организации. Цель статьи – реконструировать эволюцию представлений о школьном кабинете истории и определить этапы его становления как предмета историко-педагогического анализа на материалах журнала «Преподавание истории в школе» (1934–1976 гг.). Комплексный анализ трансформации взглядов на учебный кабинет направлен на выявление преемственности и новаторства в подходах к осмыслению образовательного пространства, а также на актуализацию исторического опыта для современных дискуссий о проектировании учебной среды. В исследуемый период кабинет истории прошел путь от утилитарного «места хранения наглядных пособий» до «лаборатории исторического познания», что отразило изменение дидактических основ педагогического процесса. Выявленная периодизация (накопительный, технический и системный этапы), структурные элементы кабинета (материальная база, методический фонд) и реализованные в нем направления деятельности учащихся позволяют рассматривать его не как вспомогательный элемент, а как полноценный предмет историко-педагогического анализа, сохраняющий эвристический потенциал для современной науки.

Ключевые слова: **школьный кабинет истории, история педагогики, наглядные пособия, воспитание, методика преподавания истории, советская школа, история, СССР**

Современный этап развития педагогической науки характеризуется устойчивым интересом к проблеме образовательной среды как активному фактору обучения и воспитания. Цифровая трансформация, радикально меняя инструментарий и методы работы педагогов, обостряет интерес к «материальному» предметно-пространственному измерению учебного процесса. Исследователи разных стран подчеркивают, что физическая среда класса не нейтральна: она отражает педагогическое мировоззрение учителя [1] и взаимодействует с когнитивными процессами учащихся [2]. Однако современная школа столкнулась с парадоксом: насыщение учебных классов цифровым оборудованием (интерактивными панелями, планшетами, VR-шлемами) далеко не всегда ведет к пропорциональному росту качества образования. Зачастую технические средства существуют автономно, не будучи интегрированными в единую дидактическую систему, что порождает проблему эклектичности образовательной среды. В этой связи обращение к советскому опыту создания школьных кабинетов истории как целостных учебно-методических комплексов приобретает особую значимость. Опыт 1960–1970-х годов по системной организации пространства, вовлечению учащихся в формирование среды кабинета и комплексному использованию средств наглядности содержит продуктивные идеи для преодоления таких современных вызовов, как «клиповое мышление» школьников и отрыв теоретического знания от эмоционально-образного восприятия истории.

В настоящее время существует массив работ, в которых затрагиваются разные аспекты организации пространства школьного кабинета истории и обращения к его ресурсам при организации познавательной активности учащихся (Н.И. Аппарович, Д.И. Полторак, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, Н.П. Пигалева, А.Е. Уразова, А.А. Цырулина, Л.М. Сергиенко, О.Н. Шапарина и т. д.). Однако работ, в которых бы осуществлялся историко-педагогический анализ статей журнала «Преподавание истории в школе», вышедших в советское время, посвященных обращению к возможностям кабинета истории при организации познавательной деятельности школьников, не выявлено.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления советского педагогического наследия в области создания специализированной учебной среды. Этот вопрос нашел отражение в педагогической периодической печати, обращение к которой имеет фундаментальное значение для истории педагогики, поскольку именно она выступает наиболее оперативным и многогранным источником, позволяющим реконструировать не только эволюцию педагогических идей, но и реальную практику образования в контексте конкретной эпохи. Периодические издания фиксируют события, дискуссии и нововведения практически в режиме реального времени. Педагогическая периодическая печать адресована широкому кругу педагогов, поэтому в ней находят отражение не только позиция представителей государства, теоретиков в области воспитания и образования, но и мнения учителей-практиков, методистов и прочих специалистов. Поэтому журнал «Преподавание истории в школе» выступает источником, позволяющим проследить эволюцию представлений об учебном кабинете на протяжении более чем четырех десятилетий. Специализированное периодические издание для учителей истории и обществознания «Преподавание истории в школе» в советский период своего существования возобновило выход в 1934 году (название журнала менялось: «История в средней школе» / «История в школе») и издавалось до 1936 года. Вновь издание журнала началось в 1946 году и продолжается по настоящее время [3, с. 20].

Цель исследования – реконструировать эволюцию представлений о школьном кабинете истории и определить этапы его становления как предмета историко-педагогического анализа на материалах журнала «Преподавание истории в школе».

Под школьным кабинетом истории в данном исследовании понимается «аудитория, специально предназначенная для проведения уроков истории и методической работы учителя в школе» [4, с. 123].

Достижение цели предполагает решение задач: выделить периодизацию становления школьного кабинета истории как предмета историко-педагогического анализа на страницах журнала; охарактеризовать содержательную специфику каждого из выделенных этапов.

Хронологические рамки исследования определяются выходом публикаций, непосредственно посвященных школьному кабинету истории.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые журнальные публикации периодического издания «Преподавание истории в школе» рассматриваются как целостный источник, позволяющий реконструировать эволюцию представлений педагогического сообщества о кабинете истории. Предложена и обоснована периодизация этого процесса. Кабинет позиционируется не как вспомогательный элемент, а как полноценный предмет историко-педагогического анализа.

Теоретическая значимость настоящего исследования состоит в углублении представлений об эволюции предметно-пространственной среды обучения в отечественной педагогике и введении в научный оборот систематизированного фактического материала.

Практическая значимость заключается в возможности использования выявленных принципов и подходов при проектировании современных учебных кабинетов и в преподавании курсов истории педагогики, а также при организации познавательной деятельности школьников при изучении истории.

Методологическая основа исследования базируется на контент-анализе журнальных публикаций, обобщении и синтезе материала, а также сравнительном анализе смысловых единиц, характеризующих представления о школьном кабинете истории.

В процессе анализа публикаций журнала «Преподавание истории в школе» за изучаемый период было выявлено, что кабинет истории упоминается в названиях 18 статей.

Проведенный анализ позволяет выделить три основных этапа в эволюции представлений о школьном кабинете истории на страницах журнала «Преподавание истории в школе».

Первый этап (1934–1950-е гг.) обращения к вопросу об использовании возможностей школьного кабинета истории содержит задающую тон последующим работам публикацию Г. Макарова «Исторический кабинет и работа при нем учащихся», в которой автор констатирует: «Вопрос об историческом кабинете, конечно, вопрос не новый, но в методической литературе до сих пор еще освещенный слабо» [5, с. 106]. В публикации подчеркивается, что главная задача кабинета – служить инструментом для реализации принципа наглядности. Исторический процесс необходимо изучать на «конкретном материале», и кабинет мыслится, с одной стороны, как место хранения иллюстративного материала (карт, картин, диапозитивов), а с другой – как центр ученических работ [5, с. 106]. Отмечено, что «кабинет не должен быть только хранилищем иллюстративного материала, он должен проявлять себя действенно, идти в ногу с развитием педагогического процесса в течение курса, быть динамичным» [5, с. 106].

Анализ публикаций, вышедших в это время, позволяет говорить о том, что основное содержание этапа – формирование «материальной базы» в школе. Подробно обсуждаются вопросы помещения (идеал – две смежные комнаты: хранилище и класс), оборудования (специальные стойки для карт, ящики для таблиц, шкафы, шторы), инвентаризации и каталогизации. Наглядные пособия рассматриваются как «инструмент» в руках учителя [6, с. 110]. Л. Добкин, акцентируя внимание на выполнении партийных постановлений о борьбе с «социологичностью», детально классифицирует наглядные пособия (иллюстрации, диапозитивы, карты, диаграммы, схемы, слепки, плакаты-монтажи) и дает практические указания по их созданию и экспозиции в пространстве класса [6, с. 108].

Важной новацией этого периода становится привлечение учащихся к работе в кабинете. Школьники выступают в роли «лаборантов»: помогают готовить пособия к уроку (развешивать карты, управлять затемнением класса), участвуют в копировании каталогов и, что самое главное, привлекаются к изготовлению наглядных пособий. Л. Добкин констатирует, что, например, исторические карты в продаже отсутствуют, по этой причине «часто рисовать карты поручают учащимся» [6, с. 111]. Ученики могут, по мнению вышеупомянутого Г. Макарова, участвовать в организации кабинета: отыскивать к изучаемым темам картинки, вырезать и собирать их, составлять альбомы или папки, плакаты на определенную тему, составлять исторические таблицы, диаграммы и т. д. Это рассматривается как важный воспитательный момент, формирующий бережное отношение к общественной собственности [5, с. 108–109].

Г. Макаров описывает подход к организации кабинетного пространства, в соответствии с которым необходимо «составить инвентарь кабинетного оборудования и ряд каталогов книг, картин, таблиц, карт, диапозитивов», при этом «инвентарный или каталожный номер проставляется на каждом пособии и предмете; на каждый предмет и пособие составляются две карточки обычного библиотечного формата, которые хранятся в каталожных ящичках в алфавитной и предметной (тематической) системах» [5, с. 107]. Такой подход может быть успешно применен не только учителями истории, но всеми современными педагогами, поскольку сегодня школьные кабинеты переполнены разнообразными учебными материалами – от раздаточных карточек и лабораторных наборов до цифровых носителей, макетов и интерактивных пособий. И без четкой системы учета все эти материалы рискуют превратиться в бесполезную массу.

Таким образом, кабинет на первом этапе обращения к вопросу об использовании возможностей школьного кабинета истории – это прежде всего «лаборатория» и «инструментальная», где главная роль отводится накоплению средств обучения и вовлечению учащихся в процессы их сохранения и простейшего воспроизводства.

На *втором этапе* (1960–1965 гг.) обращения к вопросу об использовании возможностей школьного кабинета истории наблюдается всплеск интереса к проблеме. Это связано с новыми задачами, поставленными перед школой решениями XXII съезда КПСС. Семинар заведующих кабинетами истории институтов усовершенствования учителей (1962 г.) фиксирует новые акценты в работе педагогов: главной темой становится ознакомление учащихся с Программой и Уставом партии [7, с. 120]. Содержательно статьи этого периода посвящены уже не столько хранению, сколько активному созданию кабинетной среды силами самих учащихся в контексте обновлённых смыслов образовательной политики.

Статья Г.Г. Герасимовой и Т.А. Герасимова «Кабинет истории и обществоведения» носит характер развернутой консультации для учителей по организации и работе школьного кабинета истории и обществоведения. Авторы настаивают на двухкомнатной структуре класса (одна комната для проведения занятия, а вторая – для хранения и создания материалов к уроку), но главное внимание уделяют совместному творчеству учителя и учеников: «Кабинет организует и систематизирует кружковые и внеклассные занятия с учащимися, а также обобщает и развивает опыт изготовления наглядных пособий силами учащихся» [8, с. 98]. Кабинет превращается в «мастерскую», где создаются схемы, картограммы, макеты, модели, а местный краеведческий материал становится его неотъемлемой частью.

Третий этап (1966–1976 гг.) представленности проблемы об использовании возможностей школьного кабинета истории целесообразно начать со статьи А.С. Завадье, которая знаменует собой переход к качественно новому пониманию роли учебной аудитории в образовательном процессе. Автор критикует узкие трактовки: кабинет – это не просто оформленный класс, не склад пособий и не музей. Это комплексная материальная база обучения, соединяющая воедино разные средства: наглядные, звуковые, звукозрительные, печатное слово [9, с. 78]. А.С. Завадье вводит понятие «учебный фонд», подробно описывая его сложную структуру: печатные пособия, диатека (собрание диафильмов), фонотека (записи речей, радиопередач, художественных произведений), объемные пособия (макеты, модели), библиотека, исторический музей, архив [9, с. 78].

По мнению автора из Кемеровской области М.В. Ширямовой, школьные кабинеты помогают «преодолеть в обучении остатки формально-словесного метода» [10, с. 60]. Эта проблема – отрыв «книжного», вербального знания от живого, чувственно воспринимаемого образа – остается универсальной для педагогики любого времени. Приводимая самой М.В. Ширямовой реакция ученицы IX класса Н.И. звучит на удивление современно: «До этого историю нам преподавали скучно, все по учебнику, даже фразы из книги…» [10, с. 61]. Именно создание насыщенной предметно-пространственной среды кабинета позволяло преодолеть эту «скучность» и формализм, превращая абстрактное историческое знание в материально ощутимый образ.

М.В. Ширямова показывает динамику возникновения кабинетов истории и обществоведения, что, возможно, характерно и для других населенных пунктов советского государства: «До 1962/63 учебного года у нас в области не было кабинетов истории, за исключением одного в школе № 1 г. Прокопьевска. К концу 1964/65 учебного года их было около 300, а в настоящее время – около 700. В ряде средних школ создано по два кабинета: один для учащихся V–VIII классов, другой – IX–X» [10, с. 60]. При этом подчеркивается, что педагоги начали создание кабинетов «с изучения имеющейся методической литературы по этому вопросу», но столкнулись с проблемой, что нет работ по методике работы с материалами кабинета [10, с. 60]. Инновационность предложенной в статье информации заключалась в трансформации кабинетов истории из «классов с картами» в целостные дидактические лаборатории, где среда работала на реализацию трех задач: отражение сущности предмета, актуальной общественно-политической повестки и изучаемых тем [10, с. 60]. Педагоги создавали пространство, аккумулирующее не только статичную наглядность (панорамы, макеты), но и технические средства (от фильмоскопов до аппаратуры с дистанционным управлением) и фонд первоисточников. Кабинет переставал быть пассивным хранилищем и становился активным центром, где предметная среда была подчинена задаче развития исследовательских навыков учащихся [10, с. 60].

Н.И. Аппарович считает, что школьный кабинет истории должен стать «центром методической работы в школе, местом, где созданы все условия для самостоятельной работы учащихся, а также средством эмоционального воздействия на учащихся» [11, с. 74]. Автор отмечает, что появление «Списков типового учебного оборудования» и создание типового кабинета, одобренного Коллегией Министерства просвещения, означает, что идея кабинета переходит из разряда новаторского опыта в область государственного стандарта [11, с. 74]. В статье подробно описываются конструкции для хранения и демонстрации (подъемные кронштейны, магнитные доски, фланелевые экраны), что отражает стремление к максимальной эффективности использования каждого пособия.

Наконец, в статье Н.И. Аппарович и Д.И. Полторака «Место кабинета истории и обществоведения в учебно-воспитательной работе» подводится итог развития вопроса об использовании в образовательном и воспитательном процессе возможностей кабинета истории. Ссылаясь на постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР, авторы утверждают, что кабинет становится обязательным элементом школы [12, с. 57]. Авторы раскрывают его интегративную роль. Кабинет – это не просто место для уроков, а центр идейно-политической и методической работы, пространство для факультативов и кружков. Ключевым становится принцип комплексного использования средств обучения, где каждое пособие выполняет свою дидактическую функцию. Методическая работа учителя также поднимается на новый уровень: создание тематических картотек и каталогов становится инструментом научной организации труда [12, с. 61–62].

Завершающим аккордом этого этапа становится выход монографии А.С. Завадье «Кабинет истории и обществоведения в школе», рецензия на которую была опубликована в журнале [13]. В ней аккумулирован многолетний опыт автора и всей педагогической общественности. Книга фиксирует сложившуюся систему: от технологий изготовления папье-маше до принципов комплексного использования аудиовизуальных средств, подтверждая, что кабинет стал не просто местом, а полноценным сложноорганизованным «организмом» школьной жизни.

Вероятно, школьные педагоги увлекались процессом оформительства кабинетов, так как в книге А.С. Завадье, судя по опубликованной в журнале «Преподавание истории в школе» рецензии, встречается предостережение: «необходимо добиваться простоты форм, лаконизма, композиционной четкости, стилистического единства всех художественно-декоративных деталей» [13, с. 114]. Встречались случаи, когда кабинет напоминал «интерьер магазина, торгующего плакатами и репродукциями» [13, с. 115].

Особо подчеркивается мысль, что оборудование не может восполнить недостаточную подготовку учителя [13 с. 114]. Кабинет – лишь инструмент в руках мастера, но инструмент, без которого современное преподавание немыслимо.

Однако, несмотря на публикации, посвященные организации кабинета истории, встречаются упоминания педагогов о нехватке визуального материала, необходимого для оформления аудитории, о чем уже указывалось выше. Р.Б. Рахимов акцентировал внимание на том, что особенно не хватало для оформления кабинетов портретов ученых-историков, героев гражданской войны, героев Вели-

кой Отечественной войны, героев-комсомольцев и т. д. [14, с. 92]. Автор пишет, что промышленность массово выпускает диафильмы тематическими комплектами, но торговые организации реализуют их штучно, что не позволяет учителю выстроить преподавание темы системно [14, с. 92]. Р.Б. Рахимов отмечает и сложность в приобретении аппаратуры для просмотра пленок. Вероятно, такие сложности оказывали влияние на организацию учителем познавательной деятельности учащихся в кабинете истории, смещая акцент с технических средств обучения на традиционные методы и организацию коммуникации с учащимися.

Проведенный историко-педагогический анализ статей журнала «Преподавание истории в школе» позволяет утверждать, что школьный кабинет истории прошел сложную эволюцию в качестве предмета рефлексии. На первом этапе (1934–1950-е гг.) он формировался как «кабинет-лаборатория» – место концентрации и хранения наглядных средств обучения и вовлечения учащихся во вспомогательную работу. Второй этап (1960–1965 гг.) трансформировал его в «кабинет-мастерскую», где учащиеся под руководством учителя становились главными создателями учебной среды, что имело огромное воспитательное значение. Третий, наиболее зрелый этап (1966–1976 гг.), привел к формированию модели «кабинета-центра» – комплексной информационно-методической системы, интегрирующей разнообразные дидактические средства, музейные и библиотечные фонды, технические новинки и передовые методики. Кабинет стал не просто местом проведения урока, а центром учебной, внеклассной и методической работы, важнейшим условием реализации государственных задач воспитания «нового человека».

Обращение к опыту педагогического сообщества по использованию возможностей школьного кабинета истории в образовательном и воспитательном процессе имеет теоретическую значимость для современной системы образования. В процессе исследования осуществлено расширение научных представлений об эволюции предметно-пространственной среды обучения в отечественной педагогике XX века. В работе публикации журнала «Преподавание истории в школе» рассмотрены как целостный источник, позволяющий реконструировать динамику взглядов на школьный кабинет истории. Выявленные принципы систематизации средств обучения позволяют рассматривать кабинет не как вспомогательный элемент, а как целостную дидактичную систему. Результаты анализа наследия советской педагогики в области проектирования пространства демонстрируют, что технологическая насыщенность сама по себе не гарантирует педагогической эффективности. Необходима продуманная дидактическая система, в которой каждое средство обучения занимает свое функциональное место.

Автор полагает, что выявленные в ходе исследования принципы работы советских педагогов с пространством класса могут быть творчески переосмыслены и применены при создании современных учебных кабинетов, отвечающих вызовам цифровой эпохи. Обнаруженная в процессе работы информация помогает понять, как «кабинет-центр» аккумулировал и транслировал предметный контент, оказывал влияние на формирование исторической памяти и идентичности у учащихся.

Выявленные в ходе анализа материалы и подходы открывают перспективы для дальнейшего исследования. Представляется целесообразным продолжить историко-педагогический анализ публикаций постсоветского периода для установления преемственности в понимании роли кабинета истории в образовательной и воспитательной работе школы. Кроме того, необходимо исследовать механизмы трансляции исторической памяти через материально-пространственную организацию школьного кабинета на разных этапах советского периода развития педагогической науки.

Библиографический список

1. Harouni H. *Lived-In Room: Classroom Space as Teacher*. Available at: https://www.academia.edu/6445167/Lived_in_Room_Classroom_Space_as_Teacher
2. Jae Eun Jung. *Analysis of the Image of Classroom Space of Elementary School and Students' Happiness*. Available at: https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2020/05/80-534.pdf
3. Дружинина Ю.В. «Упорная борьба за качество работы…»: авторский корпус журнала «История в средней школе» / «История в школе» (1934–1936 годы). *Преподавание истории в школе*. 2026; № 2: 19–23.
4. Барабанов В.В., Лазукова Н.Н., Ванина Э.В. *Методика обучения истории:* учебник для студентов учреждений высшего образования. Москва: Академия, 2014.
5. Макаров Г. Исторический кабинет и работа при нем учащихся. *История в средней школе*. 1934; № 2: 106–110.
6. Добкин Л. Кабинет гражданской истории. *История в средней школе*. 1934; № 4: 110–115.
7. Семинар заведующих кабинетами истории институтов усовершенствования учителей. *Преподавание истории в школе*. 1962; № 2: 120–121.
8. Герасимова Г.Г., Герасимов Т.А. Кабинет истории и обществоведения. *Преподавание истории в школе*. 1965; № 2: 97–98.
9. Завадье А.С. Кабинет истории и обществоведения. *Преподавание истории в школе*. 1966; № 6: 77–86.
10. Ширямова М.В. О кабинетах истории и обществоведения. *Преподавание истории в школе*. 1968; № 4: 61–64.
11. Аппарович Н.И. Оборудование кабинетов истории и обществоведения. *Преподавание истории в школе*. 1969; № 3: 74–79.
12. Аппарович Н.И., Полторак Д.И. Место кабинета истории и обществоведения в учебно-воспитательной работе. *Преподавание истории в школе*. 1973; № 3: 57–63.
13. Волгина Л.С., Завадье А.С. Кабинет истории и обществоведения в школе. *Преподавание истории в школе*. 1976; № 5: 113–115.
14. Рахимов Р.Б. Кабинеты истории хорошо, но… *Преподавание истории в школе*. 1968; № 6: 92.

References

1. Harouni H. *Lived-In Room: Classroom Space as Teacher*. Available at: https://www.academia.edu/6445167/Lived_in_Room_Classroom_Space_as_Teacher
2. Jae Eun Jung. *Analysis of the Image of Classroom Space of Elementary School and Students' Happiness*. Available at: https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2020/05/80-534.pdf
3. Druzhinina Yu.V. «Upornaya bor'ba za kachestvo raboty…»: avtorskij korpus zhurnala «Istoriya v srednej shkole» / «Istoriya v shkole» (1934-1936 gody). *Prepodavanie istorii v shkole*. 2026; № 2: 19-23.
4. Barabanov V.V., Lazukova N.N., Vanina `E.V. *Metodika obucheniya istorii:* uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2014.
5. Makarov G. Istoricheskij kabinet i rabota pri nem uchaschihsya. *Istoriya v srednej shkole*. 1934; № 2: 106-110.
6. Dobkin L. Kabinet grazhdanskoj istorii. *Istoriya v srednej shkole*. 1934; № 4: 110-115.
7. Seminar zaveduyuschih kabinetami istorii institutov usovershenstvovaniya uchitelej. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1962; № 2: 120-121.
8. Gerasimova G.G., Gerasimov T.A. Kabinet istorii i obschestvovedeniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1965; № 2: 97-98.
9. Zavad'e A.S. Kabinet istorii i obschestvovedeniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1966; № 6: 77-86.
10. Shiryamova M.V. O kabinetah istorii i obschestvovedeniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1968; № 4: 61-64.
11. Apparovich N.I. Oborudovanie kabinetov istorii i obschestvovedeniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1969; № 3: 74-79.
12. Apparovich N.I., Poltorak D.I. Mesto kabineta istorii i obschestvovedeniya v uchebno-vospitatel'noj rabote. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1973; № 3: 57-63.
13. Volgina L.S., Zavad'e A.S. Kabinet istorii i obschestvovedeniya v shkole. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1976; № 5: 113-115.
14. Rahimov R.B. Kabinety istorii horosho, no… *Prepodavanie istorii v shkole*. 1968; № 6: 92.

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 37.011 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-73-76

***Kitaygorodskiy M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: mdkit@rambler.ru*
***Mitina D.D.**, postgraduate, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: daryamitina99@mail.ru*

FEATURES OF MONOLOGICAL AND DIALOGICAL SPEECH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS. The article describes the concepts of monological and dialogical speech and analyzes the features of such speech in foreign medical students. The features of monological and dialogical speech in foreign medical students are determined by the specifics of their professional training, their level of Russian language proficiency, and the features of intercultural communication in the medical environment. In order to identify the typical difficulties faced by foreign students in developing monological speech, a survey was conducted among teachers of the Russian as a Foreign Language discipline. According to the surveyed teachers, the key barriers to the development of monologue speech in Russian among foreign students are lexical deficiency, the reproductive nature of the utterance, and intonational monotony. For foreign medical students, mastering monologue and dialogic speech is not only a linguistic but also a professional challenge, as successful medical practice is impossible without effective communication.

Key words: **speech, monologue speech, dialogue speech, foreign students, medical students, communicative approach, professionally oriented language teaching**

***М.Д. Китайгородский**, д-р пед. наук, доц., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: mdkit@rambler.ru*
***Д.Д. Митина**, аспирант, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: daryamitina99@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье описаны понятия монологической и диалогической речи, анализируются особенности такой речи у иностранных студентов-медиков. Особенности монологической и диалогической речи у иностранных студентов-медиков обусловлены спецификой их профессиональной подготовки, уровнем владения русским языком и особенностями межкультурной коммуникации в медицинской среде. С целью выявления типичных трудностей иностранных студентов в развитии монологической речи был проведен опрос преподавателей дисциплины «Русский язык как иностранный». По мнению опрошенных преподавателей, ключевыми барьерами в развитии монологической речи у студентов-иностранцев на русском языке являются лексический дефицит, репродуктивный характер высказывания, а также интонационная монотонность. Овладение монологической и диалогической видами речи для иностранных студентов медицинских вузов является не только лингвистической, но и профессиональной задачей, так как успешная врачебная практика невозможна без эффективного речевого взаимодействия с пациентами и коллегами.

Ключевые слова: **речь, монологическая речь, диалогическая речь, иностранные студенты, студенты-медики, коммуникативно-деятельностный подход, профессионально ориентированное обучение**

Современная медицинская практика в Российской Федерации все чаще ставит перед специалистами задачу овладения навыками культурного общения, особенно в условиях роста числа иностранных студентов, поступающих в медицинские вузы. Такой рост обусловлен как геополитическими факторами, дипломатическими отношениями, так и востребованностью российских медицинских дипломов за рубежом. В связи с этим развитие профессионально-коммуникативной компетенции будущих медиков становится приоритетным: успешная врачебная практика невозможна без умения вести общение с пациентами или коллегами как в монологе, так и в диалоге. Кроме того, недостаточное овладение монологической и диалогической речью влияет на качество диагностики и увеличивает риск врачебных ошибок, возникающих из-за коммуникативных барьеров. Это обусловливает актуальность темы исследования.

Объектом исследования выступают особенности монологической и диалогической речи иностранных студентов-медиков в процессе обучения русскому языку.

Целью работы является выявление специфики функционирования монологической и диалогической речи у иностранных студентов-медиков для построения эффективной методики обучения русскому языку для профессиональной деятельности.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

– проанализировать подходы к пониманию монологической и диалогической речи в отечественных и зарубежных исследованиях;

– выявить особенности монологической и диалогической речи иностранных студентов-медиков в ситуациях профессионального обучения и общения.

Научная новизна исследования состоит в комплексном выявлении взаимосвязи между степенью владения русским языком и уровнем профессиональной коммуникативной компетентности у иностранных студентов медицинских специальностей.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении и уточнении существующих концепций относительно процессов формирования профессионально ориентированной речевой компетенции у иностранных студентов-медиков.

Практическая значимость данной статьи состоит в раскрытии специфики функционирования монологической и диалогической речи у иностранных студентов медицинских вузов.

Проблемы формирования монологической и диалогической речи рассматривались педагогами в разных аспектах. Л.П. Якубинский подчеркивал неразрывную связь монолога и диалога в живой речи, но при этом указывал на определенную искусственность монолога, в отличие от диалога [1]. Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова и А.Н. Шамов в своей методике обучения иностранным языкам обосновали коммуникативно-деятельностный подход (формирование умений и навыков речевого общения) как ведущий принцип обучения. Е.В. Орлова акцентировала внимание на значимости диалога для студентов-медиков, рассматривая его как важный элемент при проведении врачебных консультаций [2].

П.Ю. Петрусевич [3] и О.Е. Денисова [4] также изучали развитие диалогических навыков в медицинском контексте, но их исследования были преимущественно методическими и не представляли собой всестороннего теоретико-прикладного анализа.

Монологическая и диалогическая речь представляют собой две основные формы связного речевого общения, которые различаются по своей структуре, функциям и характеру взаимодействия участников коммуникации. Они тесно взаимосвязаны и отражают разные стороны речевой деятельности человека.

Монологическая речь понимается нами как развернутое, последовательное высказывание одного человека, направленное на передачу информации, выражение мыслей, чувств и оценок. В ней активен только один участник общения, а роль слушателя сводится к восприятию и осмыслению сказанного. Монологическая речь требует предварительного обдумывания содержания, логического построения текста, умения выделить главное и выразить мысль последовательно и грамотно. По мнению С.В. Нестеровой, «организация высказывания предусматривает логичность и связность изложения, а также строгую композицию с наличием вступления, основной части и заключения» [5, с. 141]. Для нее характерны связность, завершенность, логичность и богатство языковых средств. Она нередко используется в публичных и официальных ситуациях: в докладах, рассказах, лекциях, объяснениях, сочинениях.

С психолингвистической точки зрения монологическая речь является более сложной формой речевой деятельности, так как требует высокого уровня речемыслительной организации. По мнению Л.С. Выготского, именно в процессе формирования монологической речи развиваются такие высшие психические функции, как планирование, произвольность и внутреннее программирование высказывания. Монолог предполагает умение удерживать основную мысль, структурировать высказывание и управлять речевыми средствами в зависимости от цели общения [6].

Диалогическая речь, напротив, представляет собой общение между двумя или несколькими участниками коммуникации, которые обмениваются репликами. Она возникает в процессе непосредственного взаимодействия и отличается естественностью, спонтанностью и эмоциональной окрашенностью. Диалог строится на чередовании высказываний собеседников, которые реагируют друг на друга, задают вопросы, уточняют и выражают согласие или несогласие. В диалоге велика роль интонации, жестов, мимики, пауз – всех тех средств, которые помогают понять смысл высказывания партнера и выразить собственное отношение. Диалогическая речь имеет свои специфические особенности, если их не учитывать, то беседа будет казаться неестественной» [7, с. 76].

Диалогическая речь формируется раньше монологической, так как именно она является естественным средством общения ребенка с окружающими. Как указывает А.Н. Шамов: «диалогическая форма общения включает в себя цепь реплик или серию высказываний, которые обычно порождаются одно другим в условиях непосредственного общения» [8, с. 112].

Таким образом, монологическая и диалогическая речь различаются по своей структуре и функции. Монолог направлен на развернутое изложение мыслей, требует высокой степени осознанности и речевой организации, тогда как диалог строится на непосредственном взаимодействии, обмене короткими, иногда неполными, но насыщенными по смыслу репликами. Обе формы речи взаимосвязаны: диалогическая речь формирует коммуникативную основу общения, а монологическая развивает логическое мышление, способность к самостоятельному выражению и аргументации. Их гармоничное развитие играет важную роль в становлении личности и формировании речевой культуры человека.

Особенности монологической и диалогической речи у иностранных студентов-медиков представляют собой важный аспект в формировании профессионально-коммуникативной компетенции будущего врача. Овладение русским языком как средством профессионального общения требует не только знания лексики и грамматики, но и умения использовать язык в разных речевых ситуациях как при изложении собственных мыслей (монологическая речь), так и при взаимодействии с собеседником (диалогическая речь) [3].

Монологическая речь иностранных студентов-медиков играет ключевую роль в учебной и профессиональной деятельности. Она используется при устных ответах на занятиях, при защите рефератов, докладов, при описании клинических случаев, характеристике симптомов, объяснении диагноза и плана лечения. В медицинской практике врач часто должен строить логичное, связное и убедительное монологическое высказывание, обращенное как к пациенту, так и к коллегам.

Для иностранных студентов овладение монологической речью представляет определенные трудности, обусловленные не только недостаточным владением русской грамматикой и лексикой, но и различиями в структуре родного языка. Монологическая речь требует умения самостоятельно строить высказывание, удерживать основную мысль, использовать логико-смысловые связи, а также точно употреблять профессиональную терминологию [9].

К наиболее характерным особенностям монологической речи иностранных студентов-медиков, с нашей точки зрения, относятся:

1. Ограниченный словарный запас и частое использование типовых фраз и речевых шаблонов. Это приводит к однообразию речи и снижает ее выразительность.

2. Недостаточная связность и логичность. Студенты нередко нарушают последовательность изложения, затрудняются при переходе от одной части высказывания к другой, допускают пропуски логических связок.

3. Ошибки в употреблении медицинской терминологии. Часто встречается неточное использование терминов, калькирование с родного языка или смешение общеупотребительных и профессиональных слов.

4. Интонационная монотонность и невыраженность модальности. Иностранные студенты испытывают трудности в передаче оценочного отношения, уверенности или сомнения, что снижает убедительность речи.

5. Преобладание репродуктивного характера речи над продуктивным: студенты чаще воспроизводят готовые фразы, чем создают собственные развернутые высказывания.

Опрос преподавателей СГУ им. Питирима Сорокина по дисциплине «Русский язык как иностранный» частично подтвердил наше видение. На рисунке 1 представлены результаты ответов на вопрос «С какими трудностями в развитии монологической речи у иностранных студентов-медиков Вы сталкиваетесь наиболее часто?».

Рис. 1. Типичные затруднения иностранных студентов-медиков в развитии монологической речи (экспертная оценка преподавателей)

По мнению опрошенных преподавателей, ключевым барьером в развитии монологической речи у студентов-иностранцев на русском языке является лексический дефицит. Данный фактор подтвердили все преподаватели. Студенты испытывают трудности в подборе необходимых лексических единиц, что влечет за собой использование шаблонных фраз при создании монолога.

Значительная доля респондентов также отметила среди основных трудностей будущих медиков репродуктивный характер высказывания, а также интонационную монотонность. Каждый четвертый преподаватель сталкивается с необходимостью корректировать интонационно-выразительную речь студентов.

В процессе обучения необходимо создавать условия для формирования у студентов планирующей функции речи, что подразумевает умение готовить монологическое высказывание, выделять главную идею, подбирать лексические средства в соответствии с коммуникативной задачей. Особенно важно развивать навыки устного изложения клинических случаев, описания симптомов, построения рассуждения, так как именно эти формы монолога тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью врача.

Диалог «является наиболее важным и актуальным жанром речи для студентов медицинского вуза» [2, с. 231], основной формой речевого взаимодействия в медицинской практике. Врач ежедневно общается с пациентами, коллегами, преподавателями, медицинским персоналом, участвует в обсуждении диагнозов, консультировании, совместном принятии решений. Для иностранных студентов-медиков диалогическая речь имеет первостепенное значение, так как именно через нее формируются навыки профессионального общения и межкультурного взаимодействия.

Основные особенности диалогической речи у иностранных студентов можно рассматривать в нескольких аспектах:

1. Лингвистический аспект. Иностранные студенты часто испытывают трудности при восприятии речи собеседника из-за быстрого темпа, сокращений, разговорных форм и профессионального жаргона. Ошибки проявляются в неправильном построении диалогических реплик, в употреблении неверных грамматических форм и падежей, в ограниченном использовании фраз для выражения согласия, несогласия или уточнения.

2. Психологический аспект. Здесь большую роль играет неуверенность в общении: студент боится ошибиться, неправильно сказать слово или не понять вопрос. Из-за этого ему сложнее говорить свободно, и он чаще занимает пассивную позицию в разговоре. В итоге диалог становится формальным и теряет живость.

3. Культурно-коммуникативный аспект. Иностранные студенты не всегда знают, как правильно общаться в рамках российской медицинской культуры. Например, им может не хватать знаний о вежливых формах обращения к пациенту, о том, как выразить сочувствие или понятно и корректно объяснить диагноз и рекомендации. А это особенно важно, потому что от общения зависит состояние пациента и качество помощи.

4. Ситуативность речи. В медицинской практике диалог всегда зависит от конкретной ситуации. Врачу нужно уметь подстраивать свою речь под пациента: говорить понятно, выбирать простые слова, не злоупотреблять профессиональными терминами или объяснять их, если без них не обойтись. Для иностранных студентов это представляет особую сложность, так как диалогическую речь «нельзя спланировать и запрограммировать» [10, с. 36], что требует гибкости в речевом поведении.

Методические пути развития речи иностранных студентов-медиков представляют собой систему педагогических средств, направленных на формирование у будущих врачей-иностранцев устойчивых речевых навыков, необходимых для успешной учебной, профессиональной и коммуникативной деятельности на русском языке. Обучение русскому языку в медицинском вузе должно быть целенаправленным, профессионально ориентированным и учитывать, как лингвистические, так и психологические особенности иностранных обучающихся.

Современная методика преподавания русского языка иностранным студентам-медикам базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, предложенном А.А. Леонтьевым, Е.И. Пассовым, Н.Д. Гальсковой. Согласно этому подходу, обучение должно быть максимально приближено к реальным условиям общения, в которых студент выступает как активный участник речевой деятельности. В рамках этого подхода учебные ситуации моделируются таким образом, чтобы студенты использовали язык в контексте своей будущей профессии. Например: проведение опроса пациента и сбор анамнеза; объяснение пациенту режима лечения и приема лекарств; взаимодействие врача с медицинским персоналом; консультация с коллегами, обсуждение диагноза. Такой тип занятий развивает у студентов прагматическую направленность речи, способность гибко реагировать на ситуацию, подбирать нужные речевые средства и интонации.

Одним из наиболее эффективных методических направлений является профессионально ориентированное обучение, которое интегрирует язык с содержанием медицинских дисциплин. Иностранные студенты не просто изучают русский язык, а осваивают его как средство профессиональной деятельности.

Для этого используются следующие методические приемы: работа с аутентичными медицинскими текстами: истории болезни, заключения, рецепты, аннотации к препаратам, статьи; анализ и пересказ клинических случаев; составление описаний органов и систем организма, объяснение их функций; имитация работы врача на приеме: студент рассказывает о диагностике и лечении, используя профессиональные клише; обсуждение этических и психологических аспектов общения врача и пациента. Такая направленность обеспечивает прочную связь языка и профессиональных знаний, помогает студенту осваивать лексику в естественном контексте и понимать, как использовать язык в конкретной профессиональной ситуации.

Монологическая речь требует от иностранных студентов четко формулировать мысли, выстраивать их в логическую последовательность и передавать не только смысл, но и отношение к сказанному. Формировать у студентов данные навыки необходимо поэтапно:

1. Репродуктивный этап. Студенты пересказывают тексты, отвечают на вопросы, составляют короткие сообщения. На данном этапе важно закрепить грамматику и знание основных слов профессиональной направленности.

2. Продуктивный этап. От студентов требуется самостоятельное составление рассказов, например, о симптомах гриппа, осмотре пациента или причинах головной боли. Основное внимание необходимо уделить тому, чтобы речь была логичной и связной.

3. Творческий этап. На этом уровне студенты готовят доклады, выступают на конференциях, разбирают клинические случаи. При этом развиваются умения аргументировать, убеждать и уверенно говорить.

Диалогическая речь – ведущая форма общения врача, особенно в клинической практике. Иностранные студенты должны овладеть не только грамматически правильной, но и психологически адекватной моделью диалога, уметь проявлять внимание, вежливость, сопереживание.

Для развития диалогической речи применяются:

– ролевые игры и симуляции («Врач – пациент», «Врач – коллега», «Врач – родственники больного»);

– тренировочные упражнения на постановку вопросов и ответов;

– интерактивные беседы («Как правильно объяснить пациенту диагноз», «Как сообщить о необходимости лечения»);

– работа с аудио- и видеоматериалами, моделирующими реальные медицинские диалоги.

Особое внимание уделяется интонации, темпу, логическому ударению, так как от них зависит восприятие речи пациентом. Обучение проводится с опорой на аутентичные записи врачебных бесед, что помогает студентам овладеть естественным ритмом профессионального общения.

Терминологическая компетенция – неотъемлемая часть речевой подготовки врача. Для иностранных студентов-медиков это особенно сложно, поскольку медицинская лексика включает латинские и греческие корни, сложные морфемные структуры и полисемию.

Методические приемы работы с терминологией включают: лексико-семантические упражнения (подбор синонимов, антонимов, толкование терминов); морфологический анализ терминов (разбор составных частей: гипер-, гастро-, -логия, -патия); контекстное закрепление терминов в рассказах, диалогах, аннотациях; создание тематических словарей и карточек по специальностям («Кардиология», «Хирургия», «Терапия»).

Работа над терминологией должна сочетаться с развитием профессиональной речи в контексте, то есть студент должен не только знать термин, но и уметь употреблять его в профессионально значимых ситуациях.

Современные технологии значительно расширяют возможности речевого обучения. Используются интерактивные тренажеры и онлайн-платформы для отработки медицинской лексики; видеоситуации врачебного общения, которые студенты анализируют и комментируют; аудиозаписи консультаций и интервью для развития восприятия речи на слух; создание собственных видеороликов с речевой практикой («Я объясняю пациенту диагноз», «Как проходит первичный прием»). Применение таких технологий усиливает мотивацию, способствует самостоятельной работе студентов и формированию цифровой речевой компетенции.

Таким образом, монологическая и диалогическая формы речи иностранных студентов-медиков имеют свои особенности, связанные с уровнем владения языком и профессиональной направленностью обучения. Монологическая речь требует от студентов умения последовательно и логично излагать мысли, использовать профессиональную терминологию, строить рассуждения и объяснения. Диалогическая речь, в свою очередь, предполагает умение взаимодействовать с собеседником, задавать вопросы, проявлять внимание и такт, соблюдать нормы медицинского речевого этикета. Развитие обеих форм речи в процессе обучения русскому языку способствует формированию у иностранных студентов профессионально-коммуникативной компетентности, необходимой для успешной адаптации в русскоязычной медицинской среде, эффективного общения с пациентами и коллегами, а также для полноценного участия в клинической и научной деятельности.

Поставленная цель исследования – выявление специфики функционирования двух форм речевой деятельности – достигнута через анализ лингвистических, психологических и культурно-коммуникативных аспектов профессионального общения. Установлено, что проблемы с монологом чаще всего связаны с нарушением логики и неточностью терминологии, в то время как трудности в диалоге вызваны скорее страхом спонтанности и незнанием этикета, чем языковыми ошибками.

При рассмотрении особенностей монологической и диалогической речи в профессиональной подготовке иностранных студентов-медиков мы определили, что:

1. Диалогическая речь, хотя и привычна в обычной жизни, вызывает у иностранных студентов-медиков трудности в профессиональной среде. Это связано с тем, что реакции собеседника заранее неизвестны и приходится быстро подстраиваться и менять свою речь.
2. В формировании монологической речи важен не только словарный запас, но и умение правильно выстроить высказывание: логично излагать мысли и связывать их между собой, особенно при разборе клинических случаев.
3. Освоение монологической и диалогической речи должно проходить и при освоении профессиональных медицинских дисциплин.

В целом развитие речи у иностранных студентов-медиков включает разные подходы: коммуникативный, профессионально ориентированный, а также сочетание языка с клиническими дисциплинами. Главная задача – научить будущих врачей свободно и грамотно использовать русский язык в работе, уверенно вести диалог и строить монолог, правильно общаться с пациентами и коллегами. Ведь речь врача – это не просто способ передать информацию, но и важный инструмент внимательного, этичного и психологически грамотного взаимодействия.

Таким образом, в работе выявлена взаимосвязь между степенью владения русским языком и уровнем профессиональной коммуникативной компетентности у иностранных студентов медицинских специальностей, что составило научную новизну исследования. Считаем, что работа может представлять интерес для преподавателей медицинских вузов.

Библиографический список

1. Якубинский Л.П. *Избранные работы: Язык и его функционирование*. Москва, 1986: 17–58.
2. Орлова Е.В. Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков. *Жанры речи*. 2017; № 2 (16): 226–234.
3. Петрусевич П.Ю. Формирование умений монологической и диалогической речи на иностранном языке у студентов медицинских вузов. *Наука и школа*. 2020; № 6: 138–147.
4. Денисова О.Е. Диалог как основной вид речевой деятельности в профессиональном обучении иностранных студентов-медиков. *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории:* материалы II Международной научно-практической конференции. Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020: 238–243.
5. Нестерова С.В. Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2018; № 2: 136–147.
6. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: АСТ, 2025.
7. Воронкова Л.С. Диалоговая структура речи как средство формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку. *Общество: социология, психология, педагогика.* Краснодар, 2018: 75–78.
8. Шамов А.Н. *Методика преподавания иностранных языков*. *Общий курс:* учебное пособие. Москва: АСТ: АСТ-Москва, Восток-Запад, 2008.
9. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. *Основы методики обучения иностранным языкам.* Москва: Компания КноРус, 2018.
10. Бредихина И.А. *Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.

References

1. Yakubinskij L.P. *Izbrannye raboty: Yazyk i ego funkcionirovanie*. Moskva, 1986: 17-58.
2. Orlova E.V. Dialog kak vazhnejshij zhanr rechi dlya studentov-medikov. *Zhanry rechi.* 2017; № 2 (16): 226-234.
3. Petrusevich P.Yu. Formirovanie umenij monologicheskoj i dialogicheskoj rechi na inostrannom yazyke u studentov medicinskih vuzov. *Nauka i shkola*. 2020; № 6: 138-147.
4. Denisova O.E. Dialog kak osnovnoj vid rechevoj deyatel'nosti v professional'nom obuchenii inostrannyh studentov-medikov. *Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya v inostrannoj auditorii:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva, 2020: 238-243.
5. Nesterova S.V. Sposoby optimizacii obucheniya ustnomu inoyazychnomu monologicheskomu vyskazyvaniyu v neyazykovom vuze. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2018; № 2: 136-147.
6. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: AST, 2025.
7. Voronkova L.S. Dialogovaya struktura rechi kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* Krasnodar, 2018: 75-78.
8. Shamov A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov*. *Obschij kurs:* uchebnoe posobie. Moskva: AST: AST-Moskva, Vostok-Zapad, 2008.
9. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovceva N.F., Akimova N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Kompaniya KnoRus, 2018.
10. Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2018.

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 372.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-76-80

Kozhurova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

THE ETHNOREGIONAL COMPONENT IN PRIMARY EDUCATION ON THE EXAMPLE OF YAKUT BOARD GAMES IN THE CONTEXT OF AN INDIGENOUS APPROACH. The article is devoted to the problem of preserving ethnocultural values in education, taking into account the place of residence under the key factor of "looking from the inside" to preserve the phenomenon of authenticity of the educational process, that is, the use in the educational process of materials created by

native speakers for native speakers. The purpose of the article is to test the effectiveness of the ethnoregional component in primary education in the context of an indigenous approach using the example of Yakut board games. To achieve this goal, the following tasks were set: to analyze the theoretical foundations and reveal the features of the integration of folk games as an ethnoregional component in education from the point of view of the indigenous approach of "looking from the inside"; to identify and describe the specifics of Yakut board games as an instrument of the ethnoregional component in the educational process by developing didactic materials. For example, the native components of the most ancient version of the game "khabylyk" are presented. Examples of text tasks are systematized, which makes up for the lack of activity-oriented materials on the use of these games in working with primary school students. In conclusion, it is revealed that the indigenous approach in the study allows for a significant didactic potential of Yakut board games beyond time, as it is used to overcome the loss of traditions through the development of motor activity and the place of residence as an information and cultural context.

Key words: **primary education, ethnoregional component, indigenous approach, Yakut board games, activity-oriented material, motor functions, text tasks**

***А.А. Кожурова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru*

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В КОНТЕКСТЕ ИНДИГЕННОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме сохранения этнокультурных ценностей в образовании. Для сохранения феномена аутентичности учебного процесса учитывается место проживания под ключевым фактором «взгляд изнутри», то есть использование в образовательном процессе материалов, созданных носителями языка для носителей. В ходе исследования проверяется эффективность этнорегионального компонента в начальном образовании в контексте индигенного подхода на примере якутских настольных игр. Для этого в работе проанализированы теоретические основы и раскрыты особенности интеграции народных игр в качестве этнорегионального компонента в образовании с точки зрения индигенного подхода «взгляда изнутри»; определена и описана специфика якутских настольных игр как инструмента этнорегионального компонента в учебном процессе. Для примера представлены индигенные составляющие самой древней версии игры «Хабылык». Систематизированы примеры текстовых задач, что восполняет дефицит деятельностно ориентированных материалов по использованию данных игр в работе с обучающимися младшего школьного возраста. В заключении раскрывается, что индигенный подход в исследовании позволяет раскрыть значительный дидактический потенциал якутских настольных игр, которые остаются актуальными вне времени. Этот подход способствует преодолению утраты традиций через развитие двигательной активности, используя место проживания как информационно-культурный контекст.

Ключевые слова: **начальное образование, этнорегиональный компонент, индигенный подход, якутские настольные игры, деятельностно ориентированный материал, моторные функции, текстовые задачи**

Актуальность проблемы исследования обусловлена приоритетными доказательными практиками многовековых традиционных устоев народной педагогики. Наряду с этим актуальность следует из необходимости пристального внимания к этнокультурной составляющей процесса образования под ключевым фактором «взгляд изнутри» для сохранения уникального феномена аутентичности учебного материала. Главным ориентиром преодоления утраты народных традиций в нашем исследовании представляется Указ Президента РФ от 09.11.2022 года № 809, где утверждено положение о воспитании в духе уважения к традиционным ценностям как ключевом инструменте государственной политики в области образования и культуры, необходимом для формирования гармонично развитой личности [1]. Все это тесно взаимосвязано и с требованиями федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО), где сказано, что целью воспитания является «формирование чувства патриотизма, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации» [2].

Цель исследования: проверить эффективность этнорегионального компонента в начальном образовании в контексте индигенного подхода на примере якутских настольных игр.

Для достижения цели были поставлены задачи:

– проанализировать теоретические основы и раскрыть особенности интеграции якутских настольных игр в качестве этнорегионального компонента в образование с точки зрения индигенного подхода «взгляда изнутри»;

– определить и описать специфику якутских настольных игр как инструмента этнорегионального компонента в учебном процессе путем разработки дидактических материалов.

Научная новизна данного исследования заключается в раскрытии дидактического потенциала якутских настольных игр в учебном процессе как этнорегионального компонента в контексте индигенного подхода.

Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации индигенного подхода в содержании эффективности этнорегионального компонента в начальном образовании на примере якутских настольных игр.

Практическая значимость заключается в том, что систематизированы примеры текстовых задач с использованием правил и инвентарей якутских игр в работе с обучающимися. Материалы могут быть использованы учителями и педагогами дополнительного образования в практической деятельности.

По мнению культуролога Роже Кайуа, «рушатся империи, исчезают социальные институты, а игры остаются с теми же правилами, порой с теми же принадлежностями. Причина этого прежде всего в том, что они являются чем-то незначительным и именно потому постоянным» [3]. По мнению В. Вундта: «Суть человеческой игры – в способности, отображая, преображать действительность» [4]. В игре впервые проявляется естественная потребность ребенка воздействовать на мир.

Якутские настольные игры с научно-методической позиции нами рассматриваются как совокупность тактильных действий и устойчивых двигательных умений, которые обеспечивают осознанное обучение: ученик соотносит цель и условия задания с выбранным способом действия согласно правилам игры, контролирует ход выполнения, оценивает полученный результат и объясняет причины успеха или ошибки, после чего вносит коррекцию в способ действия. Главным отличием от современных настольных игр является то, что суть и характер игры носит сенсорную опору на осязательные ощущения ребенка. Например, сенсорика описывает традиционные способы восприятия информации: 1. Визуалы воспринимают часть информации с помощью зрения; 2. Аудиалы – через слуховой канал; 3. Вербалы/дискреты (слова/логика) – через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков. И, наконец, 4. Кинестетики (движение) познают мир через прикосновения, телесные движения, запахи и вкусы. Им важно потрогать, ощутить, они часто думают интуицией. Именно здесь в последнее время, в начальном образовании, акцент на телесно-двигательные ощущения ребенка при подаче учебного материала приближает обучающегося к успеху. Якутские настольные игры вполне органично могут интегрироваться в этот процесс как региональный компонент образования в качестве этнокультурного наследия в контексте индигенности.

Исходя из вышесказанного, очень важно учитывать актуальность для развития младшего школьника сенсорной деятельности, которая должна занимать важнейшее место в учебном процессе, так как мышление всё ещё сильно зависит от конкретной ситуации и наглядных примеров. В источниках начального образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения» [5, с. 5] указано: «Необходимо увеличить долю сенсорной деятельности, то есть речь идет о проведении наблюдений в рамках учебного предмета: «чтение» таблиц; выделение главной мысли задачи; разделение на составляющие элементы модели объекта и т. д.».

Учитывая вышеизложенное, в современной педагогике все более значимым становится обращение к народным традициям с точки зрения ориентации образовательного процесса на сохранение этнокультурных ценностей, учитывая место проживания, социокультурную агломерацию взаимодействия с высоким качеством доказательных практик. Индигенный подход к изучению данного феномена справедливо отмечает, что настольные игры народов Республики Саха (Якутия) имеют глубокие корни и были широко распространены с XVI–XVII веков, отражая особенности менталитета, мировоззрения и трудовой деятельности народа Саха. Именно эта связь с историей и культурой делает якутскую настольную игру на примере «Хабылык» не просто развлечением, но эффективным инструментом целенаправленного развития когнитивных и волевых качеств у детей младшего школьного возраста в учебном процессе.

А.И. Донской утверждал, что якутские настольные игры требуют от игрока предельной собранности, точности движений и психологической устойчивости [6]. С точки зрения теории физического воспитания вклад в понимание развивающего потенциала народных игр внес В.П. Кочнев [7]. В своих работах, посвященных повышению эффективности традиционных упражнений в условиях Якутии, он рассматривал игру лучинок «Хабылык» как средство развития мелкой моторики, координации и, что особенно важно, способности к длительной концентрации внимания, базы для формирования произвольного поведения. И.Ю. Григорьев, анализируя соревновательный аспект, отмечает, что систематические занятия настольными играми воспитывают у участников целеустремленность, так как до-

стижение высоких результатов (разрядов, званий) невозможно без многократного повторения одних и тех же действий и работы над ошибками [8].

Индигенный подход к изучению якутских настольных игр раскрыт в работах Б.Ф. Неустроева-Мандар Уус и А.С. Федорова [9]. Они рассматривают игру как часть «народной школы» трудового воспитания. В традиционном укладе игры не только готовили пальцы к тонкой работе (шитью, резьбе), но и воспитывали такие качества, как терпение и смирение перед трудностями. Профессор К.Д. Уткин писал, что в игре на примере «Хабылык» одновременно развиваются в соревновании меткий глаз, острый ум, гибкие пальцы [10]. Данное утверждение напрямую коррелирует с развитием волевой регуляции: ребенок учится отказываться от сиюминутного желания взять много согласно правилам игры в пользу тактически верного решения, что требует осознанного самоконтроля.

А.С. Федоров акцентирует внимание на том, что игры невозможны без эмоциональной устойчивости. Проигрыш или ошибка (упавшая палочка) требуют от младшего школьника умения держать себя в руках, не поддаваться досаде и продолжать борьбу за победу. Это способствует развитию выдержки и настойчивости – ключевых волевых качеств, необходимых в учебной деятельности.

Структура игры является тренажером волевых качеств. Развивающий эффект «Хабылык» заложен в самой ее механике. Игра представляет собой набор деревянных палочек-«лучинок», которые игрок подбрасывает и ловит различными способами. Для младшего школьника этот процесс является серьезным испытанием его волевой сферы, а именно: идет воспитание привычки преодолевать трудности. А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский выделяли, что «избавление детей от трудностей – это очень опасные «подводные камни» на пути к воспитанию гражданина» [11]. Таким образом, представляем основные волевые качества детей, необходимые для якутской настольной игры:

1. Целеустремленность и концентрация. Чтобы поймать палочку определенным пальцем (например, мизинцем и безымянным в финале игры), ребенок не может действовать механически. Ему необходимо поставить цель и удерживать внимание на микродвижениях кисти в течение 2 минут.

2. Дисциплинированность и следование правилам. Как отмечается в методических разработках, «Хабылык» – игра с четкими правилами. Строгое соблюдение очередности, техники броска и подсчета очков приучает детей действовать в заданных рамках, что напрямую переносит волевой контроль с игровой ситуации на учебную.

3. Преодоление неуверенности. Педагоги по настольным играм отмечают, что играют самые трудолюбивые, волевые и упорные дети, так как страх уронить палочку требует преодоления скованности и развития самоконтроля, смелости в движениях.

Для примера представляем индигенные составляющие самой древней версии якутской настольной игры «Хабылык». Играют, сидя на полу, на коврике или на небольшой подушке «олбох». Палочки (хабылык) подразумеваются животными домашнего скотоводства. Ценностно-смысловая ориентация заложена в традиционной этнокультурной идентичности, уважении к экстремально сильной природе. Следовательно, состоятельность в якутской народной традиции оценивалась по объему ведения хозяйства в основном количеством голов скота (особенно коров и лошадей) и успешностью сенокошения. Инвентарь издревле отличается другими размерами. Всего 60 палочек (лучинок): 55 и 5 главных фигур с отметками «босомо» (1 ворон «суор», 4 лошади, которые распределены по возрастной периодизации развития, и каждая фигура дает определенные суммы баллов). По якутским поверьям, ворону не свойственно спать, а его зрение позволяло видеть сразу все миры [12]. С помощью ворона Улу Тойон (Бог) передал огонь людям [13]. А культ коня у якутов тоже символизирует связь между мирами. Почитается небесным происхождением божества Дьесегей Айыы и связывается с эпосом Олонхо. Якутская лошадь – индигенная (аборигенная) порода, отличающаяся высокой выносливостью в условиях опасно низких температур.

Существуют групповая и индивидуальная формы игры. В групповой участвуют 3 или 5 игроков, играют по кругу, начиная с крайнего правого игрока. Всем дают по 5 палочек. Игрокам нужно поставить стопы на противоположное бедро, держа спину прямо, колено опущенным к полу. Каждый играет по 3 минуты поочередно по команде судьи. Оценивается быстрота, ловкость кистей рук, работа спины. Тот, кто за отведенное время поймал больше палочек при подбрасывании, считает баллы и побеждает. Высота броска от пола должна составлять не больше 22 см.

«Ахсаан» хабылык (автор И.Г. Андреев). Игра предназначена для детей от 6 до 10 лет. Им нужна упрощенная механика движений рук, так как они могут слабо удерживать много палочек. Занятия с палочками превращаются в обучение по математике (арифметические действия). Дети уже могут освоить базовую технику хабылык, но все еще быстро устают от статического напряжения. Им нужен игровой элемент и частые смены активной деятельности. Инвентарь: количество хабылык – 30 штук, длина составляет 16 см, ширина – 9 мм, толщина – 4 мм. Время не ограничивается. Можно играть сидя по кругу или вокруг стола. Сначала игроки сами выбирают, кто будет начинать игру. Когда ребенок играет в «ахсаан» хабылык, его умственные способности работают в режиме «мгновенного счета», как нейрогимнастика для математических действий в уме, параллельно с моторикой рук. Первый игрок начинает подкидывать все 30 хабылык и, поворачивая рукой, старается ловить их тыльной стороной как можно больше. Затем подкидывает и ловит только один хабылык. Оставляет палочку у себя и дальше продолжает игру. А если не сумеет поймать палочку, то играет следующий участник. Когда в процессе игры палочек не остается, игра завершается. Все игроки считают количество своих палочек с разностным сравнением у кого сколько набралось. Выиграет тот, у которого много палочек. Следовательно, идет устный счет с движением в пределах 30.

Вместе с тем есть и другие игры с более сложными правилами для младших школьников, которые развивают и раскрывают мощный потенциал движения всех моторных функций: гибкий суставной механизм грудной клетки, верхних конечностей и кистей рук, правильное дыхание, острое зрение, моторная память, способность мгновенно схватывать суть ситуации, проявление находчивости – все эти личностные качества формируют быстроту мышления, выносливость и эмоциональный интеллект. Это игра «хаамыска», в переводе «камушки»: 5 штук размером 1,5 см, как кубики из дерева. Один из них с пометкой является главной фигурой. Основная суть игры: игрок во время броска вверх одного камушка одновременно бросает остальные вниз и ловит на лету обратно этот же камушек. Потом он должен без остановки перебирать все камушки по одному с таким же броском, придерживая другими пальцами пойманные камушки в совокупности, при этом нельзя случайно касаться ни одного соседнего камушка.

Таким образом, якутская настольная игра представляется нам эффективным педагогическим инструментом во вводе этнорегионального компонента в начальном образовании. Перед разработкой дидактических материалов в учебном процессе стояли вопросы интеграции этнокультурного компонента в национальной школе (с якутским и с русским языком): каким способом можно достичь практического результата в постановке учебной задачи на уроке? И в какой предметной области можно адаптировать правила игры таким образом, чтобы обучающемуся было комфортно и играть, и обучаться?

Опытно-диагностическая работа проведена в сельской малокомплектной школе в Амгинском улусе, селе Болугур Республики Саха (Якутия), во втором классе с 9 обучающимися, что соответствовало индигенному подходу для педагогического эксперимента. Определили исходный уровень сформированности основных математических умений путем входной контрольной работы у второклассников по следующим критериям: 1 – решение текстовой задачи; 2 – сравнение чисел, выражений и величин; 3 – геометрический материал, способность переходить от геометрического изображения к арифметическому действию сложения. Каждый критерий представлял соответствующее задание (табл. 1). Знак «+» обозначает правильное выполнение задания или отдельного примера, знак «–» – ошибку или отсутствие выполнения.

Таблица 1

Результаты выполнения диагностических заданий учащимися 2 класса

Список (код) учащихся	1 – решение текстовой задачи	2 – сравнение чисел, выражений и величин	3 – геометрический материал
001	–	++++	+
002	–	--+-	+
003	–	++++	+
004	–	++++	–
005	–	++--	–
006	–	-++-	+
007	–	-+--	-
008	–	++++	+
009	+	++++	+
Процент выполнения	11,10%	72,20%	66,70%

Первый критерий оценки (задание) оказался наиболее сложным для детей. Полностью и правильно задачу решил только один ученик с кодом 009 (11,1% от общего числа учащихся). Проблемой является непонимание структуры составной задачи и отсутствие планирования: ученики выполняют только первое действие как решение простой задачи с одним действием и не соотносят полученный ответ с вопросом задачи. Можно говорить о слабом осознании учебной задачи и недостаточном контроле за полнотой решения. Вместе с тем 2 задание правильно выполнили 72,2%. Здесь можно сделать вывод, что у части детей не сформировано целостное представление о десятичном составе мер длины и о связи между единицами измерения, что затрудняет как сам перевод, так и контроль полученного результата. 3 правильно выполнили 66,7% учеников. Тут трудности связаны, прежде всего, с неполным пониманием формулировки задания и отсутствием связи между геометрическим изображением и требуемым арифметическим действием.

По полученным результатам контрольной работы удельный вес затруднений испытуемых составляет решение задач. В процессе практико-ориентированных поисков средств по сбору материала выбрали текстовые задачи по математике в представленной классификации 1 и 2 классов (табл. 2).

Таблица 2

Распределение текстовых задач, 1 и 2 классы

1 класс	2 класс
Задачи на нахождение суммы; Задачи на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц; Задачи на нахождение неизвестного слагаемого; Задачи на нахождение остатка; Задачи на нахождение неизвестного вычитаемого и слагаемого; Задачи на нахождение уменьшаемого; Задачи на разностное сравнение; Задачи с косвенными вопросами; Составные задачи на нахождение суммы; Составные задачи на нахождение слагаемого и вычитаемого	Задачи на увеличение и уменьшение числа в несколько раз; Задачи на деление по содержанию и на равные части; Задачи на кратное сравнение; Задачи на увеличение и уменьшение числа в несколько раз (косвенная форма); Составные задачи на нахождение суммы; Задачи на приведение к единице; Составные задачи на нахождение уменьшаемого, вычитаемого

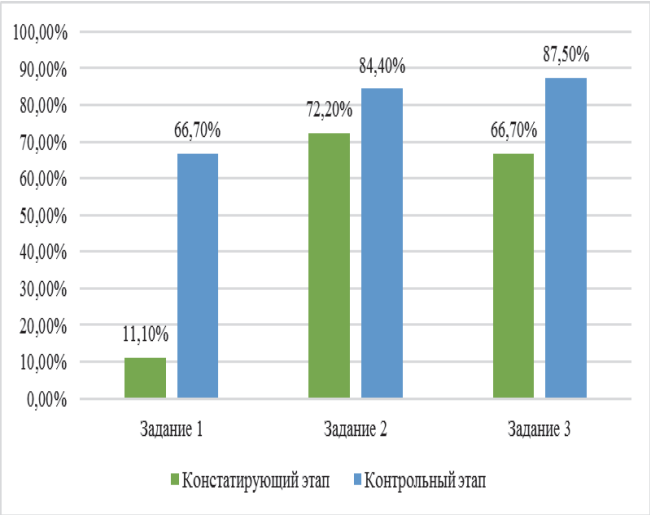


Рис. 1. Распределение правильного выполнения заданий по критериям основных математических умений, %

На примере классификации задач общее содержание методики преподавания математики в начальной школе позволяет системно представлять интеграционные процессы правил якутских настольных игр в современных тенденциях развития народного образования и самобытной национальной культуры. Так, в табл. 3 нами систематизированы примеры текстовых задач, что восполняет дефицит конкретных деятельностно ориентированных материалов по использованию якутских настольных игр в работе с обучающимися младшего школьного возраста.

процесс как этнорегиональный компонент является действенным условием преодоления трудностей у младших школьников. У большинства учащихся зафиксирована устойчивая положительная динамика. Анализ контрольной работы позволил не просто выявить пробелы в знаниях, но и понять их природу. Важно, что такой подход применим не только к математике: он учит ребенка универсальным способам учебной деятельности, и полученный опыт планируется использовать в дальнейшей профессиональной деятельности для преодоления трудностей по другим предметам.

Таблица 3

Фрагменты примеров текстовых задач по математике в 1 и 2 классах

Тип задач	Примеры текстовых задач
Задачи на нахождение суммы (1 класс)	1. В наборе для игры «Хабылык» 55 лучинок и 5 главных фигур «босомо». Сколько всего палочек в наборе? 2. Игрок поймал 3 палочки и 2 лошади. Сколько всего фигур поймал игрок?
Задачи на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц (1 класс)	3. Длина палочки «Хабылык» составляет 20 см, а длина главной фигуры на 1 см больше. Какова длина главной фигуры? 4. В первой партии «Хабылык» игрок поймал 45 палочек, а во второй на 30 меньше. Сколько палочек поймал игрок во второй партии? 5. У одного игрока было 12 палочек, а у другого на 4 меньше. Сколько палочек у другого игрока?
Задачи на нахождение остатка (1 класс)	6. У Айсена в наборе «Хабылык» 60 предметов. Он потерял 8 палочек. Сколько предметов осталось в наборе? 7. Спортсмен подбросил 5 кубиков «хаамыска», но поймал только 3. Сколько кубиков упали на стол?
Составные задачи на нахождение суммы (2 класс)	3. В первом туре игрок поймал 28 палочек, во втором на 12 больше, а в третьем столько, сколько в первом и втором вместе. Сколько палочек поймано в третьем туре? 4. В первой попытке «хаамыска» спортсмен набрал 15 очков, во второй в 2 раза больше, а в третьей на 10 очков меньше, чем во второй. Сколько очков он набрал в третьей попытке?
Задачи на кратное сравнение (2 класс)	5. В наборе «Хабылык» 55 палочек и 5 фигур. Во сколько раз палочек больше, чем фигур? 6. Первый спортсмен набрал 30 очков в игре камушки, а второй 10 очков. Во сколько раз больше очков набрал первый спортсмен?

Данные задачи можно постепенно ввести после учебно-тренировочных мероприятий во внеурочной деятельности класса. Комплексная работа, интеграция учебных и игровых технологий, синергия этнокультуры и фундаментальной науки на основе практического освоения настольных игр и текстов задач позволяют оценить метапредметные результаты обучения. По ситуативным наблюдениям, индигенный подход в процессе преподавания дает эффективный результат хотя бы на примере самочувствия ребенка после того, как он научился играть в «Хабылык», и одновременно, у которого есть трудности по решению текстовых задач. Он уже понимает ему знакомые слова, контекст, что происходит внутри задачи и какой вопрос ставится в конце. Восприятие учебного материала дается легче, поскольку идет увлекательное представление с пережитым опытом действия в игре, с коренной жизненной компетенцией. Это все позволяет в дальнейшем установить уровень овладения ключевыми умениями, такими как сформированность навыков чтения, умение работать с незнакомым текстом, умение понимать и выполнять инструкции.

На контрольном этапе эксперимента учащимся было предложено тестирование, аналогичное по структуре и содержания тому, что использовалось на констатирующем этапе. На рисунке 1 представлены сравнительные данные (%) успешности выполнения заданий по основным математическим умениям обучающихся на констатирующем и контрольном этапах.

Сопоставление результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что раскрытие дидактического потенциала якутских настольных игр в учебный

Таким образом, этнорегиональный компонент в начальном образовании носит универсальный и гибкий характер. Индигенный подход в исследовании раскрывает значительный дидактический потенциал якутских настольных игр независимо от времени, так как он используется для преодоления утраты традиций посредством развития двигательной активности, используя место проживания как информационно-культурный контекст. Сегодняшнее состояние развития национальных настольных игр по популярности занимает почетное третье место после мас-рестлинга и борьбы хапсагай. Они становятся частью спортивно-массовой и воспитательной работы в детских садах, школах, учебных заведениях, спортивных и трудовых коллективах.

По наблюдениям, в ходе изучения якутских настольных игр феномен методического обеспечения игр раскрывается в движении, в механике моторных функций. И только потом мы видим результаты в ускоренном развитии речи и других высших когнитивных процессов у детей. Игры подстраиваются под конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психофизиологических особенностей. Для педагога игра служит дополнительным способом собрать диагностические данные о развитии ребенка.

Данное исследование не претендует на обоснование окончательного вывода по изучению особенностей этнорегионального компонента на примере якутских настольных игр. Однако работа продолжается в этом направлении, так как считаем, что дальнейшее изучение данной проблемы в контексте индигенного подхода, а точнее, с точки зрения научно-исторической методологии «взгляда из-

нутри», откроет новые доказательные практики и для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной сфере образования, которые обеспечивают и продуктивно стимулируют передачу культурных кодов в обучение.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена: в ходе педагогического эксперимента проверена эффективность этнорегионального компонента в начальном образовании в контексте индигенного подхода на примере якутских настольных игр. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования, а также для исследователей, занимающихся проблемами этнокультурного образования и индигенной педагогики.

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 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *Федеральная образовательная программа начального общего образования. III Содержательный раздел. Федеральная рабочая программа воспитания*. Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002017
3. Кайуа Р. *Игры и люди; Статьи и эссе по социологии и культуры.* Москва: ОГИ, 2007.
4. Вундт В. *Этика: Исследование фактов и законов нравственной жизни*. Перевод с немецкого. Санкт-Петербург: Журнал «Русское богатство». 1887; Т.1.
5. *Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025–2026 учебном году*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/noo.pdf
6. Донская А.А., Федоров-Дулу А.М., Донская Л.Д. *Отдавая сердца людям*. Якутск: Дани-Алмас, 2024.
7. Кочнев В.П. *Национальные виды спорта Якутии: правила соревнований*. Москва: Советский спорт, 2009.
8. Григорьев И.Ю. *Якутские настольные игры: правила соревнований*. Якутск: РЦНВС имени В. Манчаары, 2012.
9. Федоров А.С. *Саха терут ооньуулара. Народные игры и забавы Саха. The ancient games of Sakha.* Якутск: Бичик, 2011.
10. Корнилова А.А. Воспитательный и развивающий потенциал якутских настольных игр. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Выпуск 6: 290–292. Available at: https://e-koncept.ru/2017/770089.htm
11. Семенова А.Д. *Современная этнодидактика*. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
12. Романова Е.Н. *Мифология и ритуал в якутской традиции*. Диссертация ... доктора исторических наук. Москва, 1999.
13. *Мифологический словарь*. Москва, 1990: 551–553.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obschego obrazovaniya. III Soderzhatel'nyj razdel. Federal'naya rabochaya programma vospitaniya*. Available at: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002017
3. Kajua R. *Igry i lyudi; Stat'i i `esse po sociologii i kul'tury.* Moskva: OGI, 2007.
4. Vundt V. *`Etika: Issledovanie faktov i zakonov nravstvennoj zhizni.* Perevod s nemeckogo. Sankt-Peterburg: Zhurnal «Russkoe bogatstvo». 1887; T.1.
5. *Informacionno-metodicheskoe pis'mo ob osobennostyah prepodavaniya uchebnyh predmetov na urovne nachal'nogo obschego obrazovaniya v 2025-2026 uchebnom godu*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/noo.pdf
6. Donskaya A.A., Fedorov-Dulu A.M., Donskaya L.D. *Otdavaya serdca lyudyam*. Yakutsk: Dani-Almas, 2024.
7. Kochnev V.P. *Nacional'nye vidy sporta Yakutii: pravila sorevnovanij*. Moskva: Sovetskij sport, 2009.
8. Grigor'ev I.Yu. *Yakutskie nastol'nye igry: pravila sorevnovanij*. Yakutsk: RCNVS imeni V. Manchaary, 2012.
9. Fedorov A.S. *Saha terut oon'uulara. Narodnye igry i zabavy Saha. The ansient games of Sakha.* Yakutsk: Bichik, 2011.
10. Kornilova A.A. Vospitatel'nyj i razvivayuschij potencial yakutskih nastol'nyh igr. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; Vypusk 6: 290-292. Available at: https://e-koncept.ru/2017/770089.htm
11. Semenova A.D. *Sovremennaya `etnodidaktika*. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015.
12. Romanova E.N. *Mifologiya i ritual v yakutskoj tradicii*. Dissertaciya ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 1999.
13. *Mifologicheskij slovar'*. Moskva, 1990: 551-553.

Статья поступила в редакцию 18.04.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-80-85

Korobova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor. Kherson State Pedagogical University, Skadovsk, E-mail: milanakory@yandex.ru*
Linnik E.P.*, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer. Kherson State Pedagogical University, Skadovsk, E-mail: eplinnik@yandex.ru*
Ovchinnikova M.V.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer. Kherson State Pedagogical University, Skadovsk, E-mail: mv_ovchinnikova@bk.ru*

DEVELOPING INDIVIDUAL METHODICAL EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING. This article explores the development of individual methodical experience in future teachers. The aim of the study is to elucidate the concepts of «methodical competence», «methodical activity», «individual methodical experience», as well as the potential and methodical aspects of its development in the context of distance learning. The relevance of this topic stems from the need to consider the realities associated with the functioning of higher education institutions in new regions via distance learning. The article examines the concept of methodical competence as a result of a student's acquisition of individual experience in holistic methodical activity. It is shown that holistic methodical activity consists of three stages: design, implementation, and reflective. Acquiring experience in holistic methodical activity is possible through sequential completion of all its stages. The need to introduce a series of professionally oriented business games into the educational process is substantiated. Methods for organizing these games in the discipline «Methods of Teaching Physics» is described, a program of educational and methodical practice is proposed, and methods for organizing it in a distance learning format is presented.

Key words: **individual methodical experience, business games on physics teaching methods, educational and methodical practice, synchronous and asynchronous learning**

И.В. Коробова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Скадовск, E-mail: milanakory@yandex.ru*
Е.П. Линник*, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Скадовск, E-mail: eplinnik@yandex.ru*
М.В. Овчинникова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Скадовск, E-mail: mv_ovchinnikova@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы формирования индивидуального методического опыта будущих учителей. В ходе исследования выясняется сущность понятий «методическая компетентность», «методическая деятельность», «индивидуальный методический опыт», а также возможности и методические особенности его формирования в условиях дистанционного обучения. Актуальность темы обусловлена необходимостью учета реалий, связанных с функционированием учреждений высшего профессионального образования в новых регионах в дистанционном режиме. В статье рассмотрено понятие методической компетентности как результата приобретения студентом индивидуального опыта целостной методической деятельности. Показано, что целостная методическая деятельность состоит из трех этапов: проектировочного, исполнительского и рефлексивного. Приобретение опыта целостной мето-

дической деятельности возможно путем последовательного прохождения всех ее этапов. Обоснована необходимость внедрения в учебный процесс серии профессионально ориентированных деловых игр. Описана методика их организации по дисциплине «Методика обучения физике», предложена программа учебно-методической практики и представлена методика ее организации в дистанционном формате.

Ключевые слова: **индивидуальный методический опыт, деловые игры по методике обучения физике, учебно-методическая практика, синхронное и асинхронное обучение**

Проблеме практической направленности методической подготовки будущих учителей посвящен ряд работ отечественных и зарубежных ученых: И.А. Колесникова, Е.В. Титова изучали праксеологический подход к организации педагогической деятельности [1], И.В. Коробова освещала индивидуальный подход к формированию методической компетентности будущих учителей [2; 3], О.В. Тумашева, О.В. Берсенева исследовали мониторингом методических компетенций будущих учителей [4], В.Д. Шарко – методическую подготовку учителя в условиях непрерывного образования [5] и др. Учет реалий, связанных с особенностями обучения студентов в новых регионах в дистанционном формате, стимулирует образовательные учреждения к поиску новых подходов и внесению корректив в организацию всего образовательного процесса, в частности, в проведение практических занятий и учебных практик по методическим дисциплинам. В связи с этим названная проблема имеет актуальность и требует дополнительных исследований.

Объект исследования – процесс формирования методической компетентности будущего учителя.

Целью исследования является разработка методики организации системы деловых игр по дисциплине «Методика обучения физике», а также учебно-методической практики будущих учителей в дистанционном формате.

Задачи: выяснить сущность и взаимосвязь понятий «методическая деятельность», «методическая компетентность», «индивидуальный методический опыт»; определить роль практической подготовки будущих учителей физики в контексте приобретения ими методического опыта и формирования методической компетентности; выявить специфику сочетания асинхронного и синхронного (онлайн) обучения в дистанционном формате, их преимущества и недостатки, а также возможности их применения с целью формирования индивидуального методического опыта студентов в ходе практической подготовки по методическим дисциплинам; разработать методику организации системы деловых игр по дисциплине «Методика обучения физике», а также учебно-методической практики будущих учителей в дистанционном формате; проанализировать и обобщить результаты опроса студентов.

Научная новизна исследования заключается в следующем: уточнено понятие «индивидуальный опыт методической деятельности учителя»; обоснована логическая цепочка «методическая компетентность – индивидуальный методический опыт – структура целостной методической деятельности – методика организации целостной методической деятельности будущего учителя»; разработана методика проведения системы профессионально ориентированных деловых игр и учебно-методической практики будущего педагога в дистанционном формате обучения.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в научно-теоретической разработке методики организации системы деловых игр.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной методики организации системы деловых игр по дисциплине «Методика обучения физике» при обучении будущих педагогов, а также дополнения учебного плана новым видом учебной практики – методической.

Методологической основой исследования являются компетентностный и праксеологический подходы к методической подготовке будущего учителя. В процессе исследования использовались теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация информации, полученной из литературных источников; эмпирические методы: наблюдение, анкетирование обучающихся, анализ и обобщение результатов опроса.

Особенности методической деятельности учителя с позиции компетентностного подхода рассмотрены авторами в работе [3, с. 20–33]. Методическая деятельность учителя выступает как результат формирования и критерий сформированности методической компетентности учителя. Анализ понятия «методическая компетентность учителя физики» дал основание утверждать следующее. Методическая компетентность – интегральное качество личности, ее субъектный опыт, позволяющий учителю через систему интериоризированных функционально-методических компетенций (информационных, коммуникативных, организационных, контрольно-оценочных) эффективно и качественно осуществлять на проектировочном, исполнительском и рефлексивном уровнях методическую деятельность по организации процесса усвоения учащимися учебного предмета [2]. Из анализа данного определения видно, что системообразующим компонентом модели методической компетентности учителя выступает субъектный (индивидуальный) опыт методической деятельности [6].

Ряд ученых выделяют в субъектном опыте различные его аспекты, рассматривая это понятие с разных позиций, а именно: как часть личного опыта человека, которая касается его собственных новообразований, индивидуальных смыслов и индивидуальных познавательных стратегий (Н.И. Бердник [7]); как совокупность познавательных, коммуникативных, творческих знаний, умений и навыков по решению профессионально ориентированных задач, способностей к эмоционально-ценностному оцениванию результатов собственного обучения как деятельностной формы проявления сложившихся ключевых компетенций в рамках специально организованного учебного процесса (М.В. Клименко [8]); как совокупность полученных на практике навыков и приемов воспитания и обучения (О.Н. Крылова [9]) и т. д. На основании анализа толкований, предложенных учеными, целесообразно выделить следующие составляющие субъектного опыта методической деятельности учителя: когнитивная (познавательный опыт) – совокупность методических знаний (обобщенных, практических), апробированных в процессе профессионально-педагогической деятельности по обучению учащихся; процессуальная (функциональный опыт) – совокупность усвоенных способов методических действий (умений) и навыков, приобретенных в процессе практической деятельности по обучению учащихся; рефлексивная (рефлексивный и мотивационный опыт или опыт целеполагания) – осознанность приобретения и применения методических знаний, способов действий (умений), навыков, основанная на индивидуальных характеристиках учителя. С учетом этого индивидуальный (субъектный, личностный) опыт методической деятельности учителя мы определяем как *совокупность методических знаний, умений, навыков, направленных на организацию процесса формирования у учащихся компетентности в данном учебном предмете, сознательно приобретенных и проверенных в процессе методической деятельности*.

С точки зрения праксеологического подхода учитель должен представлять свою методическую деятельность как алгоритм конструирования и организации результативной учебной деятельности учащихся. В этом случае его внимание должно быть сосредоточено на построении целесообразной *последовательности действий* (и собственных, и учеников), на организации деятельности, которая приводит к заранее осознанным результатам. Учитывая это, методику обучения (в частности, физике) в практическом понимании можно рассматривать как методическую деятельность учителя, построенную по определенному алгоритму. Исходя из этого, наиболее полно содержание методической деятельности можно охарактеризовать тремя компонентами: *проектировочным*, *исполнительским* и *рефлексивным* (рис. 1) [1].

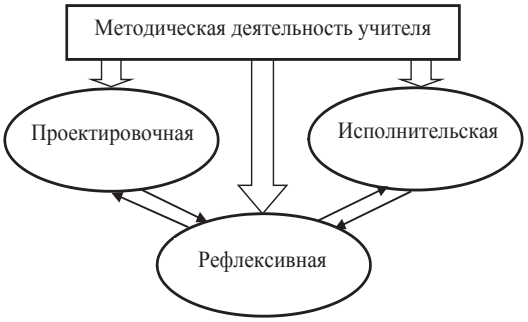


Рис. 1. Компоненты методической деятельности учителя

На проектировочном этапе учитель проектирует свою будущую деятельность и оформляет проект в виде конспекта (сценария) урока. На исполнительском этапе проводит урок согласно запанированному в конспекте алгоритму. Работа учителя – это работа в «зоне неопределенности», связанная с возможными отклонениями от сценария из-за часто возникающих на уроке непредвиденных ситуаций (Б.М. Теплов). Соответственно, учитель должен обладать хорошо развитой интуицией, иметь опыт «мгновенного принятия» новых решений, не прописанных в сценарии урока. Последний рефлексивный этап как раз и предполагает анализ, сравнение запланированного и реально проведенного урока. В ходе такого анализа приобретается компетентностный опыт.

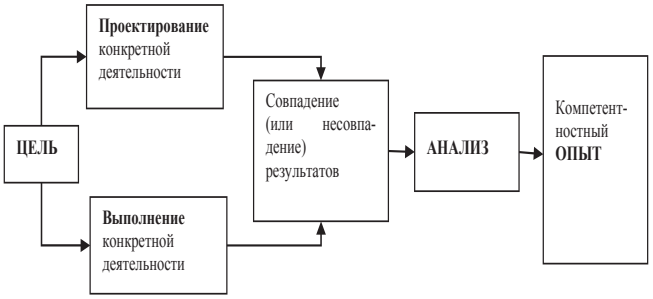


Рис. 2. Последовательность формирования компетентностного опыта (А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская)

Таблица 1

Содержание и результат методической деятельности учителя

Компонентыметодической деятельности	*Временная последовательность методических действий*	*Составляющие методики как алгоритма действий*	*Продукт методической деятельности*
Проектировочный	Описание полного образа методической деятельности в будущем	Алгоритмическое предписание	Памятка, методическое предписание, конспект (сценарий) урока и т. п.
Исполнительский	Осуществление результативной методической деятельности в настоящем	Алгоритмический процесс	Учебный процесс, разворачивающийся в данный момент времени
Рефлексивный	Методический анализ реализованной исполнительской деятельности в прошлом	Алгоритмическое описание	Анализ, самоанализ исполнительской методической деятельности, собственных возможностей, отчет, эссе

Рядом ученых (А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская) установлено, что компетентностный опыт формируется в том случае, когда разногласия в спроектированном и выполненном задании сведены к минимуму. Для выявления этих расхождений необходим тщательный самоанализ (рефлексия) осуществленной деятельности. Последовательность формирования компетентностного опыта изображена на схеме (рис. 2) [10].

Таким образом, анализ методической деятельности учителя с целью как можно более полного охвата всех ее аспектов привел нас к выводу о том, что целостная методическая деятельность будущего учителя, организованная в рамках профессиональной (методической) подготовки студентов, должна состоять из трех компонентов (этапов): проектировочного, исполнительного и рефлексивного (табл. 1).

В соответствии с приведенными выше выводами, преподавателями кафедры цифрового образования, математики и физики ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» была разработана *система практических занятий (деловых игр) в рамках дисциплины «Методика обучения физике»*. Занятия построены таким образом, чтобы студент – будущий учитель – смог пройти последовательно все этапы учебно-методической деятельности в лабораторных условиях и приобрел таким образом минимальный опыт целостной методической деятельности до выхода на активную педагогическую (производственную) практику. Ниже представлена методика организации практических занятий в форме серии деловых игр по дисциплине «Методика обучения физике».

Проектировочный этап деятельности предполагает выбор темы, класса, разработку конспекта урока студентом при непосредственном индивидуальном консультировании с преподавателем. Такое консультирование предусматривает общение в формате онлайн-конференции или переписку в мессенджере.

Исполнительский этап осуществляется непосредственно на занятии в присутствии всей группы. Форма организации занятия – деловая игра. При этом студенты выполняют одновременно две роли: роль «ученика» и роль «коллеги, посещающего урок». Соответственно, они ведут записи в тетради (конспект урока), а также фиксируют положительные и отрицательные моменты урока.

На рефлексивном этапе предлагается провести самоанализ урока «учителем» и анализ его «коллегами». Здесь мы используем элементы деловой игры, в ходе которой отдельные студенты анализируют урок с разных позиций («директора школы», «учителя-гуманитария», «учителя-математика», «школьного психолога» и т. п.).

В качестве методического обеспечения студентам предоставлены памятки по разработке конспекта урока, образцы конспектов, схемы самоанализа и анализа урока с разных позиций, а также видеоматериалы. В качестве домашнего задания предлагается написание эссе «Мой первый урок физики», а также создание электронного методического портфолио (первичный этап), структура которого представлена нами в публикации [11].

Положительный опыт по реализации системы практических занятий по методике обучения физике привел нас к идее внедрения в образовательный процесс подготовки будущих учителей учебно-методической практики, которая учитывает необходимость охвата всех указанных аспектов методической деятельности учителя в такой последовательности, которая бы обеспечивала приобретение студентами-практикантами минимального индивидуального методического опыта, а следовательно, и формирование методической компетентности перед выходом в реальные школы к реальным ученикам.

Анализ учебных планов по направлению «Педагогическое образование» показал, что учебные практики представлены в них в достаточно большом объеме. Приводим в качестве примера перечень учебных практик по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями обучения)»: проектно-технологическая, научно-исследовательская, технологическая (психологические основы профессиональной деятельности), технологическая (педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов), психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и др. Как видно из перечня, учебные практики позволяют отрабатывать какой-то один или несколько аспектов профессионально-педагогической деятельности, но не создают условий для получения опыта *целостной* методической деятельности. В связи с этим на основе опыта внедрения системы деловых «методических» игр нами была разработана программа учебно-методической практики для будущих учителей. Ниже приведен фрагмент пояснительной записки к программе учебной практики по методике обучения физике (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент пояснительной записки
к программе учебно-методической практики

Учебно-методическая практика является неотъемлемой составляющей практической (методической) подготовки будущих учителей физики в высших учебных заведениях. Она обеспечивает органическое сочетание теоретической профессиональной подготовки студентов с будущей профессией «учитель физики». Практика играет системообразующую роль среди всех форм учебной деятельности студента в учреждении высшего образования, дает возможность приобрести первоначальный опыт применения на практике теоретических знаний по педагогике, психологии и методике обучения физике; обеспечивает непрерывность и последовательность формирования методической компетентности будущего педагога, его профессионального становления, способствует приобретению личного методического опыта и индивидуального стиля методической деятельности. Учебно-методическая практика является промежуточной ступенькой на пути от собственно учебной деятельности будущего учителя физики к учебно-методической и далее профессиональной. Ее целью является практическая подготовка студентов к выполнению основных видов методической деятельности учителя: проектирование, проведение и анализ (самоанализ) урока физики. Задачами практики являются: закрепление знаний студентов по основам дидактики и методики обучения физике; углубление знаний студентов и закрепление навыков учебного физического эксперимента (демонстрационного и лабораторного); погружение в «реальный» учебный процесс (наблюдение и анализ урока физики, проводимые учителем-практикантом); приобретение методического опыта проектирования урока; формирование умений самостоятельно проводить урок физики и делать самоанализ собственной методической деятельности, анализ посещенных уроков. Студенты в ходе практики выполняют индивидуальные задания. Выполнение индивидуальных заданий активизирует деятельность студентов, расширяет их мировоззрение, повышает инициативу и делает прохождение практики конкретным и целенаправленным. Индивидуальным заданием студента на период практики является подготовка конспекта урока, его проведение в лабораторных условиях, написание самоанализа и эссе «Мой первый урок физики». Таким образом, учебно-методическая практика дает студенту возможность получить первый минимальный опыт целостной методической деятельности в искусственных (лабораторных) условиях, придает дальнейшему обучению осмысленность и профессиональную значимость

Многолетний опыт авторов статьи по преподаванию методических дисциплин позволил оценить сложившуюся ситуацию обучения в дистанционном формате как такую, которая не должна негативно повлиять на прохождение практики, а наоборот, получить из нее положительные полезные результаты. Удобным форматом для проведения такой практики является, на наш взгляд, *форма дистанционного образования, сочетающая асинхронное и синхронное (онлайн) обучение*. Анализ научно-методических источников по особенностям организации дистанционного обучения (синхронного и асинхронного) [12–15] позволил уяснить специфику указанных форматов обучения.

Асинхронное обучение обычно имеет более гибкий подход, при котором учебный процесс протекает не в онлайн-формате, а в удобное для студента время, и может включать различные методы доставки материала, такие как почтовые отправления, электронные письма и онлайн-платформы. К *преимуществам дистанционного образования* можно отнести возможность учиться в собственном темпе и в любое время; высокую эффективность благодаря использованию интерактивных инструментов (презентации, тесты, видео, чат, демонстрация экрана, возможность многократного просмотра урока); возможность обучения студентов в отдаленных, труднодоступных регионах; предоставление образовательных услуг в комфортных условиях; преодоление стеснительности (людям вообще легче учиться на онлайн-курсах, чем посещать стационарные занятия); возможность получить образование людям с *ограниченными физическими возможностями*;

облегчение контакта с преподавателем посредством чата, почты, форума или аудио- или видеосвязи на платформе для дистанционного обучения; мобильность: связь с преподавателями, репетиторами осуществляется разными способами как on-лайн, так и off-лайн (проконсультироваться с преподавателем с помощью электронной почты иногда эффективнее и быстрее, чем назначить личную встречу при очном или заочном обучении); доступ к образовательному процессу во время эпидемий или других чрезвычайных происшествий; экономию времени и средств на дорогу в учебное заведение; легкий доступ к учебным материалам; *индивидуальный подход*: при традиционном обучении преподавателю довольно трудно уделить необходимое количество внимания всем студентам группы, подстроиться под темп работы каждого, использование же дистанционных технологий способствует его реализации. Кроме того, что студент сам выбирает темп обучения, он может оперативно получить у преподавателя ответы на возникающие вопросы. В качестве главных ***преимуществ*** дистанционного обучения выделяем *гибкость* и *доступность*, в то время как ***недостатки*** могут заключаться в *отсутствии непосредственного общения* и *задержках обратной связи*.

Синхронное обучение часто связано с курсами и программами, которые полностью проводятся в интернете и нуждаются в активном участии в реальном времени, например, посредством видеоконференций. ***Преимущества*** онлайн-обучения: *легкость демонстрации презентаций* и видео, *проведение онлайн-тестирования* и т. д. Онлайн-обучение предусматривает живые уроки в реальном режиме времени с синхронным общением с преподавателем и сверстниками: студенты выполняют задание, отправляют его преподавателю и сразу получают обратную связь. Таким образом, к преимуществам онлайн-обучения можно отнести *интерактивность* и *возможность мгновенного общения*, в то же время оно может быть ***неудобным*** для студентов с *ограниченным доступом в Интернет*.

Далее целесообразно рассмотреть возможности дистанционного обучения с точки зрения приобретения индивидуального методического опыта студентом – будущим учителем *при прохождении учебно-методической практики*. Прежде всего, необходимо выделить ряд вопросов, которые могут *возникнуть перед организатором практики,* а именно: а) как организовать индивидуальные консультации со студентами по разработке конспекта урока онлайн; б) как организовать групповые занятия – «деловые игры» онлайн; в) как организовать самоанализ и анализ уроков студентами; г) как организовать быстрый сбор и обработку отчетной документации; д) как организовать итоговую веб-конференцию и зачет по практике. Далее выделяем вопросы, *возникающие перед студентом-практикантом,* по подготовке к уроку: а) как провести физический эксперимент на уроке; б) как организовать обратную связь с учащимися; в) как продемонстрировать онлайн «записи на доске»; г) как организовать работу учащихся с учебником; д) как проверить самостоятельную работу учащихся на уроке и т. п.

Поиск ответов на поставленные вопросы привел нас к разработке программы и методики организации учебно-методической практики студентов – будущих учителей в формате дистанционного обучения (табл. 3).

Выделим отдельно *методические особенности коммуникации руководителя практики со студентами* на каждом этапе ее проведения.

На организационном этапе практики методическая роль руководителя состоит в ознакомлении студентов с программой практики, помощи в составлении графика проведения мероприятий и индивидуального плана практиканта на пе-

Таблица 3

Методика организации учебно-методической практики студентов в формате дистанционного обучения

Этапы учебной практики	*Содержание деятельности студента-практиканта*	*Методическое обеспечение учебной практики*	*Ссылка на интернет-ресурс для сохранения контента и коммуникации*	*Способ коммуникации студентов с руководителем практики*
Организационный	Установочное собрание График проведения онлайн-уроков	Программа практики	Дистанционный курс «Методика обучения физике», раздел «Практика», платформа MOODLE https://mdl.hgpurf.ru	Синхронно, мессенджер MAX, платформа MOODLE по ссылке
	Определение класса, темы урока, времени проведения консультаций с руководителем практики	Учебники, учебные и учебно-методические пособия		Асинхронно, чат группы в «Телеграм», MAX
Проектировочный	Ознакомление с алгоритмом разработки конспекта урока	Памятка-алгоритм разработки конспекта урока	Дистанционный курс «Методика обучения физике», раздел «Практика», платформа MOODLE https://mdl.hgpurf.ru	Асинхронно, чат группы в «Телеграм», «MAX»
	Пересмотр видеоуроков, проведенных студентами предыдущих лет обучения	Видеозаписи уроков студентов предыдущих лет обучения		Асинхронно
	Разработка собственного конспекта урока по выбранной теме, подготовка презентации и видеоматериалов к уроку	Пример-образец оформления конспекта урока		Асинхронно, обмен информацией с руководителем практики в чатах «Телеграм», «MAX»
	Индивидуальная консультация с руководителем практики	Методические рекомендации руководителя практики по разработке конспекта урока	Яндекс-диск студента с собственными разработками материалов практики	Синхронно, мессенджер MAX, платформа MOODLE по ссылке
Исполнительский	Проведение урока в онлайн-режиме	Демонстрация презентации и видео материалов к уроку, подобранных студентом	Яндекс-диск студента с собственными разработками материалов практики	Синхронно, мессенджер MAX, платформа MOODLE по ссылке
	Обсуждение проведенного и посещенных уроков на занятии (онлайн)	Схемы анализа и самоанализа урока	Дистанционный курс «Методика обучения физике», раздел «Практика», платформа MOODLE https://mdl.hgpurf.ru	
Рефлексивный	Написание самоанализа проведенного урока по предложенной схеме	Схема анализа и самоанализа урока	Дистанционный курс «Методика обучения физике», раздел «Практика», платформа MOODLE https://mdl.hgpurf.ru	Асинхронно, обмен информацией с руководителем практики в чатах «Телеграм», «MAX»
	Окончательное оформление конспекта проведенного урока с учетом замечаний и предложений	Пример-образец оформления конспекта урока физики		
	Подготовка эссе на тему «Мой первый урок физики»	Примеры эссе студентов прошлых лет обучения		
Итоговый (зачет по практике)	Создание отчетной папки с материалами учебной (методической) практики		Яндекс-диск студента с собственными разработками материалов практики	Синхронно, мессенджер MAX, платформа MOODLE по ссылке
	Создание отчета-презентации по результатам выполнения программы практики	Пример презентации-отчета	Дистанционный курс «Методика обучения физике», раздел «Практика», платформа MOODLE https://mdl.hgpurf.ru	
	Презентация отчета по практике, ответы на вопросы комиссии	Демонстрация презентации во время зачета по практике	Яндекс-диск студента с собственными разработками материалов практики	

риод практики; установочное собрание с группой и индивидуальные консультации проводятся в синхронном режиме.

Проектировочный этап практики осуществляется асинхронно, при этом вспомогательные методические материалы студенты могут найти на платформе дистанционных курсов Херсонского государственного педагогического университета (https://mdl.hgpurf.ru). Индивидуальное общение студента с руководителем практики, заключающееся в оказании методической помощи в подборе средств обучения и составлении конспекта урока, происходит в синхронном и асинхронном режимах, исходя из удобства как для студента, так и руководителя практики.

Исполнительский этап практики осуществляется синхронно. Руководитель практики обеспечивает возможность высказать замечания и предложения по посещенному уроку каждому студенту, что способствует формированию рефлексивного методического опыта, создает благоприятные психологические условия для проведения урока.

На *рефлексивном этапе* практики студенты работают самостоятельно в асинхронном режиме, используя платформу дистанционных курсов, Яндекс-диск и другие интернет-ресурсы. При необходимости проводятся индивидуальные консультации с руководителем практики (синхронно и асинхронно).

На *итоговом этапе* проводят дифференцированный зачет по практике в синхронном режиме. Студенты представляют презентацию-отчет о выполнении программы практики, члены комиссии задают вопросы соискателю и оценивают выполнение им программы практики.

С целью проверки эффективности указанной методики проведения учебно-методической практики в условиях дистанционного обучения и отсутствия доступа к аудиторному обучению была разработана анкета и проведено анкетирование студентов-практикантов. Отметим, что студенты, принявшие участие в опросе, имели опыт подготовки, проведения и анализа уроков в серии деловых игр по дисциплине «Методика обучения физике» в дистанционном формате. Им было предложено представить, что это была их учебно-методическая практика. Анализ результатов вопросов анкеты приведен ниже.

1. *Удовлетворены ли Вы результатами учебно-методической онлайн-практики*? 66,7% респондентов полностью удовлетворены результатами прохождения практики, 33,3% удовлетворены частично. Отсутствие неудовлетворенных подтверждает тот факт, что практика организована на достаточно высоком методическом уровне, что способствует успешному выполнению программы практики студентами.

2. *Чувствовали ли Вы себя комфортно во время проведения учебной практики онлайн?* 91,7% респондентов отметили, что чувствовали себя комфортно в период практики, что свидетельствует о том, что организаторам удалось успешно реализовать процесс практической подготовки с позиции создания благоприятного психологического климата.

3. О предпочтениях студентов можно судить из анализа ответов на вопрос 3 касательно личных предпочтений (рис. 3).

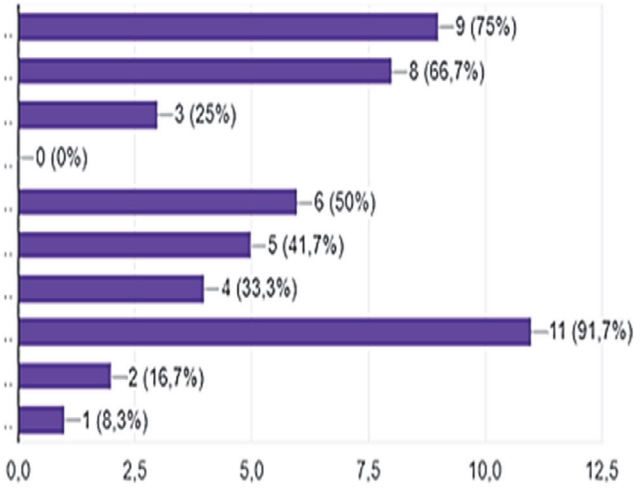


Рис. 3. Ответы на вопрос № 3

Распределение ответов на вопрос касательно личных предпочтений показывает, что наиболее положительно респонденты оценили такие: а) экономия времени (нет необходимости тратить время на дорогу) – 91,7%; б) возможность использовать компьютерные презентации и видеоролики при подготовке к уроку – 75%; в) наличие индивидуальных онлайн-консультаций с руководителем практики в удобном режиме (в удобное для меня время) онлайн – 66,7%; г) возможность «незаметно» подсматривать в конспект во время проведения урока – 50%.

Как показали результаты ответа на данный вопрос, онлайн-обучение способствует преодолению психологического барьера: опасения «забыть материал» перед аудиторией учеников. Собственный профессиональный опыт авторов статьи в работе учителем дает возможность констатировать, что данный аспект является достаточно чувствительным для молодых учителей.

4. О недостатках организации онлайн-практики свидетельствуют ответы на вопрос 4, среди которых можно выделить такие:

а) отсутствие возможности использовать реальный учебный эксперимент в аудитории – 50%; б) то, что студент-практикант не видит эмоций (реакции) учеников на уроке – 41,7%; в) отсутствие реальной аудитории (учащихся, классной доски, физических приборов) – 25%. Очевидно, что все эти недостатки устранить в рамках практики невозможно. Однако недостаток отсутствия реального физического эксперимента компенсируется возможностью более широкого применения виртуального эксперимента, а также видеоконтента.

5. Анализ ответов на вопрос 5 (*Как повлияла на результат Вашей подготовки к проектированию и проведению урока индивидуальная консультация с руководителем практики*) подтверждает важность организации индивидуальных консультаций практиканта с руководителем практики по вопросам методики проектирования урока и методических рекомендаций по его проведению. В частности, 91,7% опрошенных ответили, что индивидуальные консультации с руководителем практики влияют положительно, методические рекомендации были полезными.

Применение в качестве методологической основы исследования праксеологического и компетентностного подходов позволило сформулировать сущность понятий «методическая компетентность», «индивидуальный методический опыт личности», «методическая деятельность», выяснить структуру целостной методической деятельности, разработать методику проведения серии деловых игр и программу учебно-методической практики.

Методическая компетентность может быть представлена как субъектный опыт личности, позволяющий учителю через систему интериоризированных функционально-методических компетенций осуществлять на проектировочном, исполнительском и рефлексивном уровнях методическую деятельность по организации процесса усвоения учащимися учебного предмета. Установлено, что индивидуальный методический (компетентностный) опыт, а следовательно, и методическая компетентность приобретаются в процессе погружения будущих учителей в специально организованную целостную профессиональную (методическую) деятельность. Целостная методическая деятельность в обязательном порядке должна последовательно проходить три этапа: проектировочный, исполнительский и рефлексивный. Обосновано на теоретическом уровне, что именно в процессе целостной методической деятельности происходит приобретение будущим учителем индивидуального методического опыта, а следовательно, формирование методической компетентности. В работе научно обоснована необходимость введения в образовательный процесс системы профессионально ориентированных деловых игр на практических занятиях по методическим дисциплинам, а также учебно-методической практики с целью приобретения индивидуального опыта целостной методической деятельности и формирования на его основе методической компетентности будущих учителей. В этом состоит ее теоретическая значимость.

Дистанционное обучение как форма сочетания двух его видов: асинхронного и синхронного (онлайн), может привести к созданию более универсальных и адаптивных образовательных программ по приобретению такого опыта. Впервые обоснована необходимость внедрения в образовательный процесс учебно-методической практики в качестве связующего звена при переходе от учебной деятельности к профессиональной (методической), которая рассматривается в качестве инструмента приобретения студентами минимального методического опыта на стадии профессионального обучения. Доказано, что проведение практики в дистанционном формате положительно влияет на психологическое самочувствие практикантов при проведении первого урока.

В ходе исследования доказана возможность использования преподавателями-методистами разработанного методического обеспечения для проведения системы деловых игр, а также программы учебно-методической практики в процессе методической подготовки будущих учителей, что подтверждает его практическую значимость. Опрос обучающихся по результатам проведенной серии деловых игр с акцентом на введение в учебный процесс в будущем учебно-методической практики подтвердил ее необходимость и показал эффективность разработанной методики ее организации в дистанционном формате. Анализ результатов исследования показал, что реализация предложенной методики способствует не только приобретению минимального опыта целостной методической деятельности, но и преодолению психологических барьеров, неуверенности в собственных знаниях, опасения прямого контакта с учащимися класса у будущих учителей. Таким образом, цель проведенного исследования достигнута, поставленные задачи выполнены.

Перспективы дальнейших исследований: исследование целесообразно продолжить в направлении разработки методического обеспечения практической подготовки будущих учителей в смешанном формате обучения.

Целевая аудитория статьи: научные работники в области дидактики и методики преподавания учебных дисциплин, аспиранты, преподаватели-практики педагогических вузов.

Библиографический список

1. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Коробова И.В. *Формирование методической компетентности будущих учителей физики на основе индивидуального подхода*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Киев, 2017.
3. Коробова И.В. *Основы методической деятельности учителя физики*. Херсон: ФОП Гринь Д.С., 2016.
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Учебно-профессиональные задания как инструмент мониторинга методических компетенций будущих учителей. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2017; Т. 5, № 2: 9–16. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225
5. Шарко В.Д. *Методическая подготовка учителя физики в условиях непрерывного образования*: монография. Херсон: Издательство ХГУ, 2006.
6. Коробова И.В. Опытно-деятельностная модель методической компетентности учителя физики. *Вестник Черниговского национального педагогического университета*. Серия: Педагогические науки. 2013; Выпуск 109: 185–189.
7. Бердник Н.И. Теоретические основы обогащения субъектного опыта учителя. *Письма в Эмиссия. Офлайн (The Emissia. Offline Letters*): электронный научный журнал. 2011. Available at: http://www.emissia.org/offline/2011/1519.htm
8. Клименко М.В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности студентов в высшей школе. *Вестник Брянского государственного университета*. 2010; № 1: 75–79.
9. Крылова О.Н. *Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
10. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвузовский сборник научных трудов. Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2008; Выпуск 1: 117–137.
11. Коробова И.В. Технология оценивания учебных достижений студентов с использованием методического портфолио как способ реализации индивидуального подхода. *Актуальные проблемы научных исследований: теоретический и практический аспекты*. Уфа: ООО «Аэтерна», 2025; Выпуск 98, Ч. 2: 144–157. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=82346405
12. *Дистанционное обучение: все плюсы и минусы самого современного формата образования*. Available at: https://synergy.ru/about/education_articles/distanczionnoe_obrazovanie/distanczionnoe_obrazovanie_plusi_i_minusi?v=7
13. *Плюсы и минусы дистанционного обучения в вузе*. Available at: https://pro.zaochnik.ru/blog/pljusy-i-minusy-distantsionnogo-obuchenija-v-vuze/?ysclid=mmbrj7hnca862196148&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru
14. *Плюсы и минусы дистанционного обучения: что стоит знать в 2025 году*. Available at: https://zugt.cpreuro.ru/articles/distant/plyusy-i-minusy-distantsionnogo-obucheniya-chto-stoit-znat-v-2025-godu/
15. *Синхронное и асинхронное обучение: что это такое и почему важно понимать их различия*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/sinkhronnoe-i-asinkhronnoe-obuchenie-chto-eto-takoe-i-pochemu-vazhno-ponimat-ikh-razlichiya/?ysclid=mmbrnhzujh760550252

References

1. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
2. Korobova I.V. *Formirovanie metodicheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej fiziki na osnove individual'nogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Kiev, 2017.
3. Korobova I.V. *Osnovy metodicheskoj deyatel'nosti uchitelya fiziki*. Herson: FOP Grin' D.S., 2016.
4. Tumasheva O.V., Berseneva O.V. Uchebno-professional'nye zadaniya kak instrument monitoringa metodicheskih kompetencij buduschih uchitelej. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2017; T. 5, № 2: 9-16. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1225
5. Sharko V.D. *Metodicheskaya podgotovka uchitelya fiziki v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya*: monografiya. Herson: Izdatel'stvo HGU, 2006.
6. Korobova I.V. Opytno-deyatel'nostnaya model' metodicheskoj kompetentnosti uchitelya fiziki. *Vestnik Chernigovskogo nacional'nogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2013; Vypusk 109: 185-189.
7. Berdnik N.I. Teoreticheskie osnovy obogascheniya sub`ektnogo opyta uchitelya. *Pis'ma v `Emissiya. Oflajn (The Emissia. Offline Letters*): `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2011. Available at: http://www.emissia.org/offline/2011/1519.htm
8. Klimenko M.V. Differencirovannyj podhod k formirovaniyu sub`ektnogo opyta uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov v vysshej shkole. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 1: 75-79.
9. Krylova O.N. *Razvitie znanievoj tradicii v sovremennom soderzhanii otechestvennogo shkol'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
10. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Tula: Izdatel'stvo Tul'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo, 2008; Vypusk 1: 117-137.
11. Korobova I.V. Tehnologiya ocenivaniya uchebnyh dostizhenij studentov s ispol'zovaniem metodicheskogo portfolio kak sposob realizacii individual'nogo podhoda. *Aktual'nye problemy nauchnyh issledovanij: teoreticheskij i prakticheskij aspekty*. Ufa: OOO «A`eterna», 2025; Vypusk 98, Ch. 2: 144-157. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=82346405
12. *Distancionnoe obuchenie: vse plyusy i minusy samogo sovremennogo formata obrazovaniya*. Available at: https://synergy.ru/about/education_articles/distanczionnoe_obrazovanie/distanczionnoe_obrazovanie_plusi_i_minusi?v=7
13. *Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya v vuze*. Available at: https://pro.zaochnik.ru/blog/pljusy-i-minusy-distantsionnogo-obuchenija-v-vuze/?ysclid=mmbrj7hnca862196148&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru
14. *Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya: chto stoit znat' v 2025 godu*. Available at: https://zugt.cpreuro.ru/articles/distant/plyusy-i-minusy-distantsionnogo-obucheniya-chto-stoit-znat-v-2025-godu/
15. *Sinhronnoe i asinhronnoe obuchenie: chto `eto takoe i pochemu vazhno ponimat' ih razlichiya*. Available at: https://skillbox.ru/media/education/sinkhronnoe-i-asinkhronnoe-obuchenie-chto-eto-takoe-i-pochemu-vazhno-ponimat-ikh-razlichiya/?ysclid=mmbrnhzujh760550252

Статья поступила в редакцию 15.04.26

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-85-89

***Nasipov I.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir state pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa, Russia),*
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7611-3026, E-mail: nasipov2021@yandex. ru.
***Gabidullina F.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yelabuzhsky Institute of Kazan (Privolzhsky) Federal University (Yelabuga, Russia),*
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3515-5830, E-mail: farida-vip@mail.ru

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF PRESERVING NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY. The article examines the problem of preserving the national-cultural identity of Tatar students in the context of the digitalization of education. Electronic educational resources are an effective tool for developing academic and meta-academic, meta-subject skills. Its educational potential has been sufficiently studied and continues to be studied. However, the above-mentioned problem is poorly covered in researches, which is due to underdevelopment of the Tatar sector of the Internet in comparison with the Russian-speaking sector. At the same time, an objective assessment of the Tatar sector shows that the Internet is currently being more actively used by Tatars, so the methodological interest in using Tatar-language resources, which are actively used in the creation of electronic educational resources, is quite justified. The article provides specific methodological recommendations for the creators of electronic educational resources in the Tatar language and literature, which increases its practical significance. Digitalization and the activation of the Tatar-language sector of the Internet allow teachers to construct an educational process in such a way that Tatar students not only gain subject knowledge and interdisciplinary skills when studying the Tatar language and literature, but also develop as representatives of Tatar culture and the Tatar nation. Tatar-language media offer nationally and culturally specific projects that can be successfully used when compiling electronic educational resources for students on every level of education. Students engagement in the educational process is encouraged if materials are in the form of presentations, videos, audio, and if a teacher offers them self-study through digital quests, interactive timelines, video lectures, etc. At the same time, such forms of educating also contribute to

the effective formation of self-awareness in students as representatives of a particular nation. The article proposes the use of advanced technology as one of the educational strategies.

Key words: **national and cultural identity, electronic educational resources, advanced learning, photo presentations, listening, and cultural and national projects**

***И.С. Насипов**, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа,*
E-mail: nasipov2021@yandex.ru
***Ф.И. Габидуллина**, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга,*
E-mail: farida-vip@mail.ru

ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема сохранения национально-культурной идентичности у учащихся-татар в условиях цифровизации образования. Объективный анализ освоения Интернета на современном этапе показывает, что в настоящее время идет активное его использование в образовательных целях. Поэтому методический интерес к использованию татароязычных ресурсов в обучении татарскому языку и литературе вполне обоснован. Авторы рассматривают современное состояние татароязычного Интернета, включая медиапроекты, подкасты, электронные архивы и просветительские платформы. На основе проведённого анализа предлагаются методические рекомендации для создателей электронно-образовательных ресурсов по татарскому языку и литературе, направленные на формирование у обучающихся осознания себя как представителей татарской культуры. Выявляются педагогические условия, необходимые для реализации данных рекомендаций. Статья адресована учителям татарского языка и литературы, методистам, разработчикам электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: **национально-культурная идентичность, электронно-образовательный ресурс, опережающее обучение, фотопрезентация, аудирование, культурно-национальные проекты, педагогические условия**

Сохранение национально-культурной идентичности в глобальном мире, который ученые [1; 2] называют миром симулякров и глобального притворства, является значимой проблемой и активно исследуется на протяжении последних десятилетий. Работа в данном направлении соответствует стратегии культурного развития и воспитания подрастающего поколения: распоряжением Правительства Российской Федерации утверждается «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», где ключевой называется функция просвещения и воспитания молодого поколения, формирование способности разностороннего развития как высоконравственной личности, дорожащей традиционными национальными морально-нравственными ценностями, семейными ценностями, а в сложных условиях глобального информационного общества – способность к мирному созиданию. Стратегия направлена в том числе на создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в целях воспитания и социализации детей; повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны; создание условий для сохранения, поддержки и развития этнических, культурных традиций и народного творчества [3]. В Проекте от 17.12.2024 «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года» сохраняется преемственность с ранее принятой стратегией [4].

Актуальность настоящего исследования определяется отсутствием научно обоснованных методических рекомендаций для использования электронно-образовательных ресурсов (ЭОР) по татарскому языку и литературе для формирования национально-культурной идентичности обучающихся.

Цель статьи заключается в выявлении и обосновании совокупности педагогических условий, позволяющих проектировать и внедрять электронно-образовательные ресурсы для формирования национально-культурной идентичности у учащихся-татар при изучении татарского языка и литературы.

Задачи исследования: 1) конкретизировать педагогические условия, обеспечивающие результативность использования ЭОР для сохранения национально-культурной идентичности; 2) сформулировать и систематизировать методические рекомендации для создателей ЭОР по татарскому языку и литературе на основе анализа татароязычного сектора Интернета.

Методологическая основа работы базируется на общенаучных методах анализа, синтеза, обобщения. Основой исследования явились работы в области теории и практики информатизации и цифровизации образования (А. Шляйхер, К.Р. Овчинникова, Э.А. Первезенцова) [5–7]; цифровизации культуры (С.В. Буцык) [8]; концепции формирования этнического, национального и исторического самосознания школьника как части процесса социализации (Д.Ф. Загидуллина, Б.Р. Мандель) [9–10]; теории опережающего обучения (М.Д. Китайгородский, Е.В. Кондрашова) [11–12].

Татароязычная общественность Республики Татарстан по-своему обратила внимание на данный процесс: республиканские средства массовой информации (СМИ) достаточно активно используют цифровые ресурсы для общения с аудиторией, предлагая новые продукты, большинство из которых составляют национально и культурно значимые электронные издания, передачи, проекты, подкасты. Государственные структуры стараются поддерживать эти начинания. Так, при поддержке Раиса Республики Татарстан Р.Н. Минниханова с августа 2020 года работает радио «Тәртип» («Порядок»), которое предлагает такие культурно-значимые авторские передачи, как «Тел дигән дәрья бар» («Океан под названием Язык»), «Саф вә раушан көзге» («Чистое и светлое зеркало»), «Кабатланмас моңнар» («Неповторимые мелодии»), «Китап киштәсе» («Книжная полка») и др. Все эти передачи могут использоваться при составлении ЭОР как для студентов, так и учащихся школ. Кроме того, в настоящее время создаются специальные образовательные проекты на татарском языке, такие как «Гыйлем», «Әлбәттә». Эти ресурсы концентрируют своё внимание на развитии научного татарского языка, активизируют обращение к научной терминологии, а «Әлбәттә» является некоммерческим просветительским проектом, придуманным и созданным дизайн-студией «Теория» под руководством Ильдара Аюпова. В проекте задействованы корифеи современной науки и выдающиеся деятели искусства (Д.Ф. Загидуллина, И.М. Миргалиев, Г.З. Габрахманова, Д.М. Исхаков, Э.Ж. Низамов и др.)

В свободном доступе в Глобальной сети находятся большой электронный свод TATZET, электронный диалектологический атлас татарского языка. Все это может и должно изучаться как потенциальный образовательный инструмент создания ЭОР. В целом процитируем А. Шляйхера, который замечает: «Цифровизация может сделать самый слабый голос услышанным повсюду, но также она может подавить индивидуальность и культурную уникальность» [5, с. 247]. Цель педагога и общества в целом должна заключаться, в том числе, и в том, чтобы не допустить подобного подавления, а оно непременно случится при бездумном и неэффективном пользовании Глобальной сетью, что характеризует большое количество современных подростков. Необходимо показать путь, следуя которому личность учащегося раскроется как представитель определенной национально-культурной общности.

Научная новизна заключается в том, что в работе впервые предложены конкретные методические рекомендации для использования электронно-образовательных ресурсов по татарскому языку и литературе, способствующих вовлеченности учащихся и студентов в образовательный и воспитательный процесс. Работа расширяет представления о электронно-образовательных ресурсах как эффективных средствах формирования у обучающихся определенной национально-культурной идентичности.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и систематизации педагогических условий, необходимых для формирования национально-культурной идентичности учащихся-татар средствами электронно-образовательных ресурсов.

Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что предложенные методические рекомендации могут быть использованы в практике воспитательного и образовательного процесса в образовательных организациях.

Обращение к цифровым технологиям, разработка автономных ЭОР является в настоящее время неотъемлемой частью работы школы. Анализ современного татароязычного сектора Интернета (радио «Тәртип», проекты «Гыйлем», «Әлбәттә», электронный свод TATZET, диалектологический атлас, республиканские СМИ) позволяет выделить педагогические условия, необходимые для сохранения национально-культурной идентичности при работе с учащимися-татарами. К таким условиям мы относим:

– наличие верифицированного национально ориентированного контента в татароязычном сегменте сети;

– использование опережающего обучения, предполагающего самостоятельное знакомство учащихся с темой до урока с применением цифровых ресурсов;

– сочетание визуальных, аудиальных и интерактивных форм подачи материала;

– системное включение заданий на аудирование на родном языке;

– методически обоснованный отбор культурно маркированных проектов СМИ, а также применение элементов геймификации как средства повышения вовлечённости обучающихся.

На основе выделенных педагогических условий предложены следующие методические рекомендации для создателей электронно-образовательных ресурсов по татарскому языку и литературе.

Во-первых, при создании фотопрезентаций следует тщательно отбирать визуальный материал, опираясь исключительно на исторически достоверные источники. Как справедливо отмечает П.С. Клюсова, «фотография в период становления зависела от исторического контекста, пытаясь достоверно отражать облик народа... социальная фотография становилась фактором репрезентации реальности» [13, с. 24]. Обилие фотоинформации в Глобальной сети является иллюзорным, объективно исторически достоверных изображений сравнительно немного.

Во-вторых, целесообразно интегрировать в ЭОР культурно-национальные проекты, реализуемые татароязычными СМИ. Например, проект газеты «Ватаным Татарстан» «Бөекләр эзеннән» («По следам великих») эффективно используется на уроках татарской литературы. Выпуск, посвящённый драме Туфана Миннуллина «Альмандар из деревни Альдермеш», рекомендуется применять при изучении данного произведения в 8 классе школ с татарским языком обучения, а выпуск о произведении Аяза Гилязова «В пятницу, вечером» в 9 классе в татарских группах русских школ.

В-третьих, необходима систематическая работа с аудиосредствами. Несмотря на высокую оценку роли визуализации в школьном обучении, умение слушать и воспринимать услышанную информацию остаётся ценным навыком. Как показано в исследованиях, «слуховое восприятие информации больше других воздействует на воображение человека» [14, с. 110]. В состав ЭОР следует включать задания на аудирование на основе подкастов, радиопередач, аудиокниг. Примером может служить опережающее задание для учащихся 5 классов татарских школ при изучении темы «Мифы»: прослушивание передачи «Сүзләрнең дә тарихы бар» радио «Тәртип» с последующими вопросами о мифологическом персонаже Бичуре и связанных с ним поговорках. Для 9 классов при изучении темы «Тел һәм тарих» предлагается задание на этимологический анализ слов «чәйнәк» и «чәлперәмә» на основе той же передачи.

В-четвёртых, при изучении исторических произведений (например, романа Н. Фаттаха «Итиль-река течёт» или произведений А. Гилязова) рекомендуется использовать интерактивный таймлайн на платформе Sutori. Данный инструмент позволяет представить историческое событие не только в текстовой хронологии, но и дополнить его видеороликами, аудиоресурсами, изображениями, тестами для самопроверки и особыми фактами для любознательных. Пример реализации такого подхода (материал по истории и культуре Золотой Орды для 10 класса) представлен на рисунке 1.

В-пятых, с учётом индивидуально-психологических особенностей современных школьников целесообразно использовать игровые возможности цифровых ресурсов. Платформа Zunal предлагает возможности геймификации образовательного процесса через изучение темы в формате веб-квеста, а платформа Learnings App активно применяется для создания дидактических материалов в виде игровых упражнений.

Цифровизация образовательного процесса открывает новые возможности для сохранения национально-культурной идентичности. Новое поколение учащихся, отлично ориентируясь в цифровом мире, воспринимают его как достоверный источник информации, как ресурсы для образования и самообразования. В силу разных причин, в том числе сравнительно небольшого опыта в выборе и обработке информации по литературе, родному языку (по сравнению, например, с педагогом), а также нередко ввиду отсутствия мотивации, обучающиеся не всегда могут эффективно использовать возможности цифрового мира, разнообразной культурно маркированной информации в Глобальной сети. Рассмотрим на примере платформы Sutori некоторые особенности работы со стороны учителя татарского языка и литературы, способствующие, с одной стороны, формированию предметных знаний, с другой – формированию национально-культурной идентичности. Так, в татароязычных школах в 10 классе родная литература почти полностью связана с древней и средневековой историей татарского народа.

При создании страницы на платформе Sutori использовались исторические источники «Алтын Урда цивилизациясе» («Цивилизация Золотой Орды»), опубликованные на сайте авторитетного журнала «Татарстан», включая фотографии

Рис. 1. Материал для учащихся 10 классов (татарских школ), подготовленный на платформе Sutori

Ф. Хузина [15]; «Культура Золотой Орды стала ярчайшим самобытным феноменом» Б. Хамидуллина (включая фото автора) [16].

Логика материала такова: нами предложены некоторые интересные факты из истории Золотой Орды, однако исторический материал не является громоздким, обращается внимание на территориальное величие империи; упоминаются имена трех ханов Золотой Орды: Берке, Узбек, Джанибек хан, во времена правления которых государство переживает небывалый расцвет. Данные не повторяют материал учебника, а дополняют его. Это дополнение целесообразно, так как исторического справочного материала в учебнике очень мало. Изобразительный материал представлен в основном примерами декоративного искусства Золотой Орды, что также дополняет учебный материал программы, так как одним из заданий обзорного урока является следующее: «На основе дополнительных источников изучите декоративно-прикладное искусство эпохи Золотой Орды, архитектуру зданий и подготовьте электронную презентацию» [17, с. 101].

Одна из самых значимых проблем сохранения национально-культурной идентичности связана с сохранением и развитием родного (татарского) языка, его функционального развития. Поэтому на уроках родного (татарского) языка и литературы для нас значимым кажется уделять время не только визуализации информации, но и аудированию, работе со звучащей речью. Приходится констатировать, что данное умение, тем более на уроках родного языка, у современных учащихся развито в недостаточной степени. Умение слушать «обеспечивает качественное усвоение знаний по всем учебным предметам, а также является основой взаимопонимания собеседников в практике повседневного общения», – отмечается учеными [18, с. 118]. Необходимо отметить и прагматизм современного поколения. В условиях того уровня функционального развития родного (татарского) языка они не испытывают потребность развития умения слушать на родном языке ни в процессе обучения в школе целом, ни в повседневном общении. Задача учителя – создать такую потребность на уроках. Поэтому мы считаем необходимым включать задания на аудирование в состав ЭОР. В качестве примера можем рекомендовать следующие задания при опережающем обучении. Опережающее обучение становится если не неотъемлемой, то очень важной частью современного образования. В условиях школы оно подразумевает самостоятельное краткое изучение темы обучающимися до того, как учитель на уроке предоставит полноценную информацию и обеспечит ее усвоение.

1. Опережающее задание для учащихся 5 классов татарских школ при изучении темы «Мифы». Прослушайте аудиофайл «Сүзләрнең дә тарихы бар» («И у слова есть история») радио «Тәртип» и ответьте на следующие вопросы:

– Кто такая Бичура? К какому (каким) персонажу(ам) мифологии других народов она близка?

– Какие поговорки с именем Бичуры вы услышали? Использовали ли вы или ваши близкие их в повседневной жизни?

– Верно ли, что целые произведения художественной литературы могут быть основаны на мифологии? Можете ли привести примеры из татарской, русской и (или) зарубежной литературы?

2. Опережающее задание для учащихся 9 классов татарских школ при изучении темы «Тел һәм тарих» («Язык и история»). Прослушайте аудиофайл «Сүзләрнең дә тарихы бар» («И у слова есть история») радио «Тәртип» и ответьте на следующие вопросы:

– Какое татарское слово при этимологическом разборе имеет значение «китайская посуда»?

– Как вы понимаете значение слова «чәлперәмә» (вдребезги)? На сколько кусков, согласно этимологии данного слова, разбивается вещь, когда разбивается вдребезги?

Современное образование теснейшим образом коррелирует с изменениями в общественной жизни. Глобализация актуализировала проблему сохранения национально-культурной идентичности как одну из значимых. Для татарского народа эта проблема сопряжена с рядом сложностей, главной из которых является недостаточная функциональность татарского языка. Вместе с тем цифровизация и активизация татароязычного сектора Интернета создают новые возможности для её решения.

В статье достигнута поставленная цель: выявлены и обоснованы педагогические условия, позволяющие проектировать и внедрять электронно-образовательные ресурсы для формирования национально-культурной идентичности учащихся-татар. К таким условиям отнесены: наличие верифицированного национально ориентированного контента, опережающее обучение, сочетание визуальных, аудиальных и интерактивных форм подачи материала, системное включение заданий на аудирование, методически обоснованный отбор культурно маркированных проектов СМИ, а также использование элементов геймификации. Решены соответствующие задачи: сформулированы и систематизированы методические рекомендации для создателей электронно-образовательных ресурсов по татарскому языку и литературе, включающие работу с фотопрезентациями, интеграцию проектов татароязычных СМИ, аудирование, использование интерактивного таймлайна и геймификацию.

В работе впервые предложены не общие, а предметно ориентированные методические рекомендации для татарского языка и литературы, учитывающие специфику современного татароязычного интернет-пространства, что составило научную новизну исследования. Предложенные рекомендации могут быть непосредственно использованы в образовательном процессе школ с татарским языком обучения, в татарских группах русских школ, а также при разработке электронных ресурсов методистами и педагогами. Дальнейшее исследование предполагает экспериментальную проверку выделенных педагогических условий и методических рекомендаций в реальной школьной практике.

Библиографический список

1. Аполлонов И.А., Тарба И.Д. Проблема оснований этнокультурной идентичности в контексте глобализации. *Вопросы философии*. 2017; № 8: 30–42.
2. Вокуев Н.Е. Притворство в современной (медиа)культуре. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2012; №2-1: 109–114.
3. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р. *Собрание законодательств РФ*. 08.06.2015; № 23: ст. 3357.
4. *Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года.* Проект 17.12.2024. Available at: https://dou26kirov.gosuslugi.ru/netcat_files/8/ 53/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf.
5. Шляйхер А. *Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века*. Москва: Национальное образование, 2018.
6. Овчинникова К.Р. *Дидактическое проектирование электронного учебника высшей школе: теория и практика*. Москва: Юрайт, 2020.
7. Первезенцева Э.А. *Разработка комплекса электронно-образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
8. Буцык С.В. Современные проблемы цифрового образования в России и возможные пути их решения в сфере культуры. *Цифровизация культуры и культура цифровизации: современные проблемы информационных технологий:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Институт наследия, 2020: 70–76.
9. Зайдуллина Д. *Милли үзаңны үстерү мәсьәләләре*. Мәгариф. 2008; № 5: 5–8.
10. Мандель Б.А. *Этнопсихология*. Москва: Флинта-Наука, 2014.
11. Китайгородский М.Д. Опережающее образование. Аспектный подход. *Наука и школа*. 2007; № 6: 3–5.
12. Кондрашова Е.В. Применение технологии опережающего обучения в современной школе. *Казанский педагогический журнал*. 2019; № 6: 68–72.
13. Клюсова П.С. *Медиапрезентация образов этнической культуры как способ сохранения идентичности*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Екатеринбург, 2020.
14. Клюев Ю.В. Радиожурналистика в социуме: ее современное состояние и прогноз. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 9. 2007; № 1-1: 109–114.
15. Хуҗин Ф. *Алтын Урда цивилизациясе*. Available at: http://protatarstan.ru/алтын-урда-цивилизациясе/
16. Хамидуллин Б. Культура Золотой Орды стала ярчайшим самобытным феноменом. *Реальное время*. Available at: https://realnoevremya.ru/articles/138355-bulat-hamidullin-okayannaya-dscher-zlatoy-ordy-ch-6
17. Ганиева Ф.Ә., Абдуллина Д.М., Рамазанова Ч.Р. *Әдәбият. 10 сыйныф: татар телендә гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек. 2 кисәктә. 1 нче кис*. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2016.
18. Рождественская Л.Р. Обучение аудированию младших школьников на уроках русского языка. *Инновационная наука*. 2015; № 7-2 (7): 118–120.

References

1. Apollonov I.A., Tarba I.D. Problema osnovanij `etnokul'turnoj identichnosti v kontekste globalizacii. *Voprosy filosofii.* 2017; № 8: 30-42.
2. Vokuev N.E. Pritvorstvo v sovremennoj (media)kul'ture. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2012; №2-1: 109-114.
3. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 g. № 996-r. *Sobranie zakonodatel'stv RF*. 08.06.2015; № 23: st. 3357.
4. *Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Proekt 17.12.2024. Available at: https://dou26kirov.gosuslugi.ru/netcat_files/8/ 53/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf.
5. Shlyajher A. *Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit' shkol'nuyu sistemu XXI veka.* Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2018.
6. Ovchinnikova K.R. *Didakticheskoe proektirovanie `elektronnogo uchebnika vysshej shkole: teoriya i praktika*. Moskva: Yurajt, 2020.
7. Pervezenceva `E.A. *Razrabotka kompleksa `elektronno-obrazovatel'nyh resursov i ego ispol'zovanie dlya samostoyatel'noj informacionnoj uchebnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.

8. Bucyk S.V. Sovremennye problemy cifrovogo obrazovaniya v Rossii i vozmozhnye puti ih resheniya v sfere kul'tury. *Cifrovizaciya kul'tury i kul'tura cifrovizacii: sovremennye problemy informacionnyh tehnologij:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Institut naslediya, 2020: 70-76.
9. Zahidullina D. *Milli yzaңny ysterу məs'ələləre*. Məgarif. 2008; № 5: 5-8.
10. Mandel' B.A. *`Etnopsihologiya*. Moskva: Flinta-Nauka, 2014.
11. Kitajgorodskij M.D. Operezhayuschee obrazovanie. Aspektnyj podhod. *Nauka i shkola*. 2007; № 6: 3-5.
12. Kondrashova E.V. Primenenie tehnologii operezhayuschego obucheniya v sovremennoj shkole. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 6: 68-72.
13. Klyusova P.S. *Mediaprezentaciya obrazov `etnicheskoj kul'tury kak sposob sohraneniya identichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologii. Ekaterinburg, 2020.
14. Klyuev Yu.V. Radiozhurnalistika v sociume: ee sovremennoe sostoyanie i prognoz. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 9. 2007; № 1-1: 109-114.
15. Huжin F. *Altyn Urda civilizaciyase*. Available at: http://protatarstan.ru/altyn-urda-civilizaciyase/
16. Hamidullin B. Kul'tura Zolotoj Ordy stala yarchajshim samobytnym fenomenom. *Real'noe vremya*. Available at: https://realnoevremya.ru/articles/138355-bulat-hamidullin-okayannaya-dscher-zlatoy-ordy-ch-6
17. Ganieva F.Ə., Abdullina D.M., Ramazanova Ch.R. *Ədəbiyat. 10 syjnyf: tatar telendə gomumi belem birу oeshmalary echen dəreslek. 2 kisəktə. 1 nche kis*. Kazan: Tatarstan kitap nəshriyaty, 2016.
18. Rozhdestvenskaya L.R. Obuchenie audirovaniyu mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka. *Innovacionnaya nauka*. 2015; № 7-2 (7): 118-120.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-89-92

***Grebennikova V.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Nikitina N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Griboyedov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: nn0803@mail.ru*

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENT-COUNSELORS TO INTEGRATE TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF THE RUSSIAN FEDERATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP. This article examines the training of student camp counselors (future teachers) in the context of integrating 17 traditional spiritual and moral values of the Russian Federation into the educational process of children's camps. The authors examine the transition from formal familiarization to children's deep internalization of these values through informal education mechanisms in the camp's social and pedagogical environment. A three-level model for developing student camp counselor axiological competence is proposed, including cognitive, activity-based, and reflective modules. The proposed model for counselor training combines a theoretical foundation with modern immersive educational technologies. The paper substantiates the thesis that camps are unique "sociocultural incubators" in which value orientations are transmitted not through classical didactics, but through the experience and joint activities of children and adults. In conclusion, it is emphasized that training camp counselors (future teachers) to integrate Russian values into the camp's educational process is not a narrowly defined pedagogical task, but a strategic component of national education policy directly linked to the quality of socialization of the younger generation and the stability of their sociocultural identity.

Key words: **professional training, future teachers, counselors, spiritual and moral values, pedagogical education, children's health camp, educational environment**

***В.М. Гребенникова**, д-р пед. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: vmgrebennikova@mail.ru*
***Н.И. Никитина**, д-р пед. наук, проф., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: nn0803@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЖАТЫХ К ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РФ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье рассматривается проблема подготовки студентов-вожатых (будущих учителей) в контексте интеграции 17 традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в воспитательный процесс детского оздоровительного лагеря. Авторы анализируют специфику временного детского коллектива в условиях детского оздоровительного лагеря как «воспитательной площадки» для интеграции традиционных духовно-нравственных ценностей в жизнедеятельность несовершеннолетних. Рассматривается переход от формального ознакомления к глубинной интериоризации данных ценностей детьми через механизмы неформального образования в социально-педагогической среде детского оздоровительного лагеря. Предлагается трехуровневая модель формирования аксиологической компетенции студента-вожатого, включающая когнитивный, деятельностный и рефлексивный модули; спроектированная модель профессиональной подготовки вожатых сочетает теоретический базис и современные иммерсивные воспитательные технологии. В работе обосновывается тезис о том, что детский оздоровительный лагерь является уникальным «социокультурным инкубатором», в котором ценностные ориентиры транслируются не через классическую дидактику, а через проживание и совместную деятельность детей и взрослых. В заключение подчёркивается, что профессиональная подготовка вожатых к интеграции традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в образовательный процесс детского оздоровительного лагеря – это не узковедомственная педагогическая задача, а стратегический компонент национальной образовательной политики, напрямую связанный с качеством социализации подрастающего поколения и устойчивостью социокультурной идентичности. Реализация данной задачи требует консолидации усилий университетов, научных школ, органов управления образованием и практиков сферы детского отдыха. Авторы делают вывод: только на основе научно обоснованной, рефлексивной и этически выверенной профессиональной подготовки студентов-вожатых возможно обеспечить не формальное «присутствие» традиционных духовно-нравственных ценностей в воспитательной программе детского оздоровительного лагеря, а их живое осмысленное воплощение в педагогическом взаимодействии детей и взрослых.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, будущие учителя, вожатые, духовно-нравственные ценности, педагогическое образование, детский оздоровительный лагерь, воспитательная среда**

Статья выполнена в рамках договора на проведение научно-исследовательских работ № 26/55 по теме: «Механизмы повышения мотивации к профессиональной деятельности учителя через реализацию системы 17 ценностей в условиях детского лагеря»

Современная педагогическая наука сталкивается с беспрецедентным вызовом: в условиях глобальной геополитической турбулентности, цифровизации и размывания культурных кодов разных стран мира вопрос ценностной социализации подрастающего поколения становится вопросом национальной безопасности и устойчивого развития человеческого капитала. Российская образовательная политика, закреплённая в «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1] (далее – ТДНЦ), постулирует необходимость возврата в педагогической деятельности к конкретному аксиологическому базису. Однако наличие нормативного документа не гарантирует желаемого педагогического эффекта. Ключевым звеном в цепи трансляции ценностей от государства к ребёнку является посредник – педагог. В условиях детского оздоровительного лагеря (далее – ДОЛ) этим посредником чаще всего выступает студент педагогического вуза – вожатый.

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между высокой социокультурной, гражданской (и даже общественно-политической) значимостью миссии вожатого и недостаточной методологической проработкой инструментов интеграции ТДНЦ РФ в «воспитательную ткань» лагерной смены. Научная актуальность настоящего исследования детерминирована необходимостью преодоления концептуально-методического разрыва между нормативным закреплением ТДНЦ РФ и их реальной интеграцией в образовательный процесс ДОЛ.

Также актуальность обоснована необходимостью разрешения следующих дефицитов: а) когнитивно-аксиологический дефицит (будущие учителя (студенты-вожатые) зачастую воспринимают перечень традиционных ценностей РФ как декларативный список, не обладая глубоким пониманием их этико-философского содержания и механизмов их адаптации для различных возрастных групп детей в условиях ДОЛ); б) методический дефицит (существующие методики подготовки

студентов-вожатых бывают инерционны и не содержат адекватного инструментария для перевода абстрактных категорий (таких как «приоритет духовного над материальным», «созидательный труд») в живую ткань лагерной смены через игровые, событийные и коллективно-творческие формы деятельности); в) средовой теоретико-эмпирический дефицит (требуется научное обоснование модели формирования единого ценностно-смыслового пространства ДОЛ, в котором интеграция ТДНЦ РФ происходит не через прямое назидание, а через создание особой воспитывающей атмосферы и личный пример вожатого как носителя этих ценностей).

Цель статьи: разработать научно обоснованную модель профподготовки вожатых (студентов педвуза), позволяющую избежать формализма и обеспечить органичное внедрение ценностного контента в образовательный процесс ДОЛ.

Задачи: показать роль профессиональной подготовки вожатых в процессе интеграции традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в воспитательный процесс детского оздоровительного лагеря; изучить условия эффективной интеграции традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в воспитательный процесс детского оздоровительного лагеря; определить перспективы дальнейших исследований в области интеграции традиционных духовно-нравственных ценностей РФ в воспитательный процесс детского оздоровительного лагеря.

Научная новизна исследования состоит в расширении концептуальных границ профподготовки студентов-вожатых. Предложенная в статье модель ценностно-деятельностной подготовки вожатых (будущих учителей) дополняет современные подходы к педагогической аксиологии, смещая фокус с нормативного закрепления ценностей на развитие ценностной рефлексии, этической чувствительности и способности к диалогическому конструированию воспитательного пространства в ДОЛ. Доказано, что традиционные духовно-нравственные ценности функционируют как динамическая система, требующая не механического воспроизведения, а контекстуальной интерпретации в условиях детской субкультуры летнего лагеря.

Теоретическая значимость работы заключается в обогащении педагогической науки концепцией «ценностно ориентированной подготовки вожатых (будущих учителей)», адаптированной к специфике неформального образования и воспитания детей в период летнего отдыха (в частности, в условиях ДОЛ).

Практическая значимость определяется разработкой модульной программы профподготовки студентов педвузов (будущих вожатых), ориентированной на формирование ценностно-педагогической/аксиологической компетенции вожатого (будущего учителя).

Исследование выполнено в рамках смешанного лонгитюдного квазиэкспериментального дизайна с пре-, пост- и отсроченным тестированием (конвергентный параллельный тип триангуляции). Методологической основой выступили компетентностный, аксиологический и деятельностный подходы в современной педагогике, а также принципы доказательного образовательного исследования (evidence-based pedagogy). Конструкт «готовность вожатого к интеграции ТДНЦ в воспитательный процесс ДОЛ» операционализирован через следующие измерения: а) когнитивно-содержательное (знание нормативно-ценностного базиса и педагогических механизмов его трансляции), б) деятельностно-проектное (способность конструировать и реализовывать ценностно ориентированные формы работы в ДОЛ); в) рефлексивно-личностное (осознанная персонально-ценностная позиция и этическая, деонтологическая чувствительность вожатого).

В исследовании участвовали студенты 1–3 курсов КубГУ, проходящие подготовку к вожатской практике. Итоговая выборка составила N = 248 человек (M_возраст = 20,4; SD = 1,1; 68,5% женщин).

Распределение по экспериментальной (ЭГ, n = 124) и контрольной (КГ, n = 124) группам осуществлялось методом кластерной рандомизации по учебным потокам с последующим стратифицированным выравниванием по полу, курсу обучения и наличию предыдущего вожатского опыта ($\chi^2 < 1{,}84$; $p > 0{,}15$).

ЭГ прошла авторскую модульную программу «Аксиологический компас вожатого», которая включала:

– теоретико-методологический модуль (нормативно-правовые и культурно-исторические основания 17 ТДНЦ РФ; механизмы возрастной рецепции ценностей детьми 7–17 лет; этические границы трансляции; профилактика догматизма и ценностного навязывания и др.);

– проектно-технологический модуль (педагогический дизайн сменных программ, кейс-стади, симуляции конфликтных и этически насыщенных ситуаций, разработка диагностических карт ценностного роста отряда, работа с медиаресурсами и нарративными практиками и др.);

– рефлексивно-практический модуль (супервизии педагогического наставника и практического психолога, ведение рефлексивного журнала, разбор видеоматериалов практики предыдущих лет, формирование этического кодекса вожатского коллектива).

КГ проходила стандартную программу подготовки вожатых без целевого аксиологического компонента и без структурированной рефлексии ценностной трансляции. В процессе исследования был использован метод экспертных оценок, предусматривающий анализ программ лагерных смен, разработанных студентами-вожатыми, на предмет органичной интеграции ценностного компонента.

В условиях современной геополитической турбулентности и аксиологического кризиса институт детского отдыха в России трансформируется из рекреационного ресурса в мощный инструмент стратегического воспитания подрастающего поколения. Профессиональная подготовка вожатого сегодня – это не просто обучение игротехнике, а формирование личности «наставника – ценностного модератора», способного органично вплести этический код нации в канву лагерной смены.

Исторически и институционально ДОЛ функционирует не столько как рекреационная инфраструктура, сколько как уникальная педагогическая лаборатория неформального образования и воспитания, в рамках которой в условиях сжатого временного цикла, высокой эмоциональной насыщенности и автономной социальной среды реализуются интенсивные модели ценностной социализации подрастающего пополнения [2; 3].

Сегодня вожатый в ДОЛ – это преимущественно студент педагогического вуза, будущий учитель, чья профессиональная подготовка ориентирована на формальную школьную систему, тогда как лагерная практика требует иных компетенций: фасилитации групповой динамики, проектирования ценностно ориентированных событий, диагностики аксиологических установок подростков, работы в условиях поликультурной и часто социально разнородной среды.

Перечень из 17 традиционных ценностей РФ не должен восприниматься вожатым как догматический список для заучивания. С точки зрения возрастной психологии для ребёнка (воспитанника ДОЛ) эти категории являются абстрактными. Задача вожатого – совершить педагогическую трансляцию: перевести категориальный аппарат государственного документа на язык детских отношений, игр, ритуалов и повседневных практик.

Примеры педтрансляций: а) ценность «коллективизм» в лагере не декларируется лозунгами, а реализуется через систему самоуправления, разнообразных коллективных творческих дел (КТД), в рамках которых успех отряда зависит от вклада каждого; б) ценность «историческая память» интегрируется в воспитательный процесс ДОЛ не через лекции, а через квесты, сторителлинг («метод подачи информации через увлекательные рассказы, истории с героями, конфликтами и развязкой» [4, с. 323]), встречи с очевидцами или реконструкцию исторических событий в формате ролевой игры.

Таким образом, профессиональная подготовка вожатого (студента педвуза) должна фокусироваться не на знании текста Указа Президента РФ [1], а на формировании у будущего учителя аксиологической компетенции (способности выявлять ценностный потенциал любой педагогической ситуации и конструировать ее соответствующим образом).

ДОЛ обладает уникальным воспитательным потенциалом:

а) интенсивность каждодневного взаимодействия и разнообразие коммуникаций создаёт эффект «социального и/или социокультурного инкубатора»;

б) эмоционально-нравственный фильтр (в отличие от формализованной школы, ценности в лагере передаются через активно-деятельностное и эмоциональное проживание (событийность), а не через трансляцию знаний);

в) авторитет вожатого (близость по возрасту часто делает студента-вожатого (будущего педагога) главным референтом в вопросах морального выбора) [5; 6].

Важным дискуссионным моментом в исследовании проблематики данной статьи является вопрос «мягкого влияния» вожатого в воспитательной работе с несовершеннолетними, поскольку «прямая дидактика» в условиях ДОЛ вызывает у подростков эффект «смыслового отторжения» и «протеста против назиданий».

Анализ текущих программ подготовки вожатских отрядов в российских педвузах выявляет ряд некоторых проблем в контексте формирования аксиологической компетенции будущих учителей:

– в отдельных случаях имеет место репродуктивный характер обучения (студентов учат проводить мероприятия по шаблону, не формируя понимания, зачем и какие ценности стоят за каждым действием);

– разрыв между теорией и практикой (курсы по педагогике могут быть оторваны от реалий лагерной жизни, где вожатый работает 24/7 в условиях высокой эмоциональной нагрузки);

– риск формализации (существует опасность сведения воспитания к «отчётным мероприятиям» (провели «Разговор о важном» – поставили галочку), что дискредитирует саму идею ценностного образования в глазах детей);

– возрастной и культурный разрыв (студенты (поколение Z) и дети (поколение «Альфа») живут в разных медиареальностях; вожатый должен уметь говорить о традиционных ценностях на языке современных цифровых коммуникаций).

Для решения обозначенных проблем нами предлагается трехуровневая модель «Аксиологический резонанс» (программа подготовки студентов педвуза к вожатской практике «Аксиологический компас вожатого»), реализуемая в три этапа в рамках практико-ориентированного модуля ценностно ориентированной профподготовки вожатых:

– когнитивно-смысловой уровень (или уровень погружения): студенты осмысливают сущность ТДНЦ, анализируют ценностные дилеммы и кейс-стади через призму 17 ценностей (например, студентам предлагаются ситуации морального выбора, характерные для лагеря (конфликт в отряде, ситуация несправедливости, буллинг и др.); будущие вожатые составляют «Карту ценностей», в ракурсе которой учатся видеть, какая ценность нарушена или, наоборот, может быть укреплена в конкретной ситуации. Например, разрешение конфликта через призму ценности «Справедливость» и «Милосердие»);

– деятельностно-проектный уровень (или уровень инструментария): студенты разрабатывают сценарии отрядных дел, в которых ценности являются

скрытым двигателем сюжета (например, проект «Труд как творчество», в рамках которого уборка территории превращается в экологический арт-проект, что обеспечивает интеграцию ценностей «труд» и «природа/жизнь»); возможно и создание интернет-контента (блоги отряда, видеодневники строго в рамках действующего законодательства), в котором фиксируются проявления ценностей в реальном времени, что позволяет визуализировать абстрактные понятия для поколения «Альфа»;

– рефлексивно-оценочный уровень или уровень интериоризации: самый сложный уровень, обеспечивающий присвоение ТДНЦ самим вожатым (невозможно воспитать в ребёнке то, чего нет в личности самого педагога; если вожатый декларирует «уважение», но кричит на детей, ценностная система рушится); основное содержание данного уровня: ежедневный анализ прошедшего дня сначала в рамках подготовки вожатых, а затем уже и в отряде ДОЛ (не «что мы сделали», а «что мы почувствовали» и «какие нормы, ценности утвердили/нарушили»); на данном уровне профподготовка вожатого должна включать тренинги на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции будущего учителя.

Важно понимать, что лагерь – это территория неформального воспитания и образования. Интеграция 17 ценностей в жизнедеятельность детей не должна превращать смену в непрерывный урок нравственности. Напротив, ТДНЦ должны быть «растворены» в атмосфере ДОЛ. Интеграция ТДНЦ в жизнедеятельность ДОЛ требует от вожатого высокого уровня рефлексии и педагогического такта. Профессиональная подготовка в педвузе студентов к вожатской практике должна выйти за рамки методики проведения мероприятий, инструктирования по технике безопасности и сосредоточиться на интеграции антропологического и аксиологического подходов в воспитательный процесс ДОЛ, в котором вожатый осознает себя транслятором культурного кода страны.

Можно выделить следующие механизмы/«каналы» интеграции ТДНЦ в жизнедеятельность ДОЛ: а) коммуникативный (стиль общения вожатого с ребёнком: демократичность, уважение достоинства ребёнка, запрет на унижение, что обеспечивает реализацию таких ценностей, как «гуманизм», «достоинство», «справедливость»); б) ритуально-символический (традиции лагеря (поднятие флага, вечерние огоньки, посвящение в отряд и др.), в которых «работают» ценности «патриотизм», «единство», «историческая память»; ритуалы ДОЛ создают чувство принадлежности к большой общности детей и взрослых; в) деятельностный (творческие вечера, трудовые десанты, спортивные занятия и др., в которых проживаются такие ценности, как «Служение Отечеству», «созидательный труд», «коллективизм») [7; 8].

Анализ 42 полуструктурированных интервью, 186 рефлексивных портфолио и полевых наблюдений (N = 12 лагерных смен) методом тематического анализа (V. Braun & V. Clarke [9]) позволил выделить следующие устойчивые паттерны ценностных интеграций:

– «от трансляции к диалогу»: студенты ЭГ демонстрировали отказ от догматической подачи ТДНЦ в пользу ситуативного диалога; ценности («жизнь», «достоинство», «справедливость», «историческая память» и др.) актуализировались через проекты, коллективные рефлексивные круги и этические кейсы, что соответствует парадигме «морального воспитания через участие (participatory moral education)» [10, с. 414];

– «контекстуальная импровизация»: в условиях неформальной среды ДОЛ студенты ЭГ успешно адаптировали нормативный каркас ТДНЦ к возрастным особенностям детей, заменяя абстрактные формулировки на деятельностные форматы (краеведческие квесты, экологические тропы, исторические реконструкции, трудовые десанты, вечера семейных хроник и традиций, фестивали подвижных игр народов РФ и др.); при этом выявлен риск поверхностной «этикетизации» ценностей при отсутствии методической поддержки;

– наставническая медиация (супервизия со стороны опытных вожатых и преподавателей-методистов оказалась критическим фактором устойчивости интеграции; студенты ЭГ, получавшие регулярную ценностно ориентированную обратную связь, демонстрировали на 37% более высокую частоту спонтанных педагогических интервенций, направленных на актуализацию ТДНЦ в повседневных лагерных ситуациях).

Интегративный подход к обучению студентов педвузов (будущих вожатых), сочетающий глубокую герменевтику ТДНЦ (понимание их смыслов) с освоением иммерсивных педагогических технологий, позволяет преодолеть формализм в воспитательной работе в условиях ДОЛ. Переход от «информирования» к «проживанию» ценностей в социокультурном, полинациональном пространстве и в вариативных событиях в ДОЛ является наиболее результативным механизмом воспитания подрастающего поколения.

Следует указать и на риски, сопутствующие внедрению ТДНЦ в воспитательную повестку ДОЛ и в детскую среду в условиях летнего отдыха:

– риск индоктринации (воспитание в ДОЛ не должно превращаться в навязывание; задача вожатого – создать условия для самостоятельного выбора ребёнком нравственной позиции, а не заставить его повторять лозунги);

– риск двойных стандартов (если в лагере говорят о «честности», но поощряют обход правил ради победы в конкурсе, это формирует цинизм; профподготовка вожатых должна включать модуль по этической консистентности (непротиворечивости) действий педагога в ДОЛ);

– культурная чувствительность (в многонациональных лагерях ценность «Единство народов России» должна реализовываться через диалог культур, а не через нивелирование этнической идентичности).

Внедрение предложенной аксиологической модели профподготовки вожатого требует пересмотра критериев оценки его (студента педвуза) работы. Так, например, традиционные метрики (дисциплина, безопасность, качество проведённых мероприятий и др.) должны быть дополнены аксиологическими индикаторами:

– уровень эмпатии в детском коллективе (снижение конфликтности);

– включенность детей в социальное проектирование;

– качество рефлексии детей по итогам смены (способность вербализировать полученные нравственные уроки);

– личностный рост самого вожатого (отслеживается через входную и выходную диагностику ценностных ориентаций студента).

Проведённое исследование установило, что 17 традиционных ценностей РФ наиболее органично интериоризируются воспитанниками ДОЛ в условиях событийного проектирования, когда ценность (например, «взаимопомощь» или «единство») становится необходимым условием достижения успеха в коллективной деятельности отряда, она закрепляется на уровне поведенческого паттерна, а не только декларативного знания.

В целом же профессиональная подготовка вожатых (будущих учителей) к интеграции ТДНЦ в воспитательный процесс ДОЛ – это не разовая компания, а стратегическая задача российской педагогической науки и практики. Только на основе научно обоснованной, рефлексивной и этически выверенной профподготовки студентов-вожатых возможно обеспечить не формальное «присутствие» ТДНЦ в воспитательной программе ДОЛ, а их живое, осмысленное воплощение в педагогическом взаимодействии детей и взрослых, отвечающее как требованиям современности, так и глубинным запросам развития личности ребёнка.

Предложенная аксиологическая модель подготовки студентов педвузов к вожатской практике смещает фокус с формального исполнения нормативных требований на глубинную педагогическую работу. Только вожатый, который сам осознает смысл ТДНЦ и умеет транслировать их через живое общение и совместное дело с детьми, способен выполнить задачу по укреплению духовного суверенитета страны.

В целом исследование демонстрирует, что интеграция ТДНЦ в образовательный процесс ДОЛ возможна и педагогически оправдана, но лишь при условии перехода от классической идеологической трансляции к аксиологической со-деятельности и со-творчеству педагогов и детей. Профессиональная подготовка студентов-вожатых должна стать пространством ценностного смысла, в котором традиция обретает жизненную динамику через педагогическую рефлексию, диалог и ответственность.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением долгосрочного влияния (отложенного эффекта) лагерных смен на гражданскую позицию подрастающего поколения; могут быть направлены на лонгитюдный мониторинг влияния ценностно ориентированной подготовки на долгосрочные жизненные траектории самих вожатых (студентов педвуза), а также с разработкой цифровых инструментов (геймификации), поддерживающих трансляцию ТДНЦ в молодёжной среде.

Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 в ред. от 04.03.2026. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Борисова М.М., Коробова О.В., Павлова Н.П. *Педагогика вожатской деятельности*. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2025.
3. Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. *Теория и методика работы вожатого в детском лагере*. Нижневартовск: Издательство НВГУ, 2023.
4. McHugh S. The Invisible Art of Audio Storytelling. *Oxford Handbook of Radio and Podcast Studies.* Oxford, New York, 2024: 321–338.
5. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Леус О.В. Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 361–364.
6. Кулаченко М.П. *Вожатская деятельность: подготовка кадров*. Москва: Издательство «Юрайт», 2025.
7. Борисов Б.Ю. Педагогические традиции духовно-нравственного воспитания в отечественном образовании. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 16 (5): 238–265.
8. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Музыка Т.В. Факторы и условия развития профессиональной мотивации студентов-вожатых. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2025; № 4 (188): 294–313.
9. Braun V., Clarke V. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
10. Sarbini. Phenomena of Moral Education Among High School Students in Garut District. *International Journal of Science and Society*. 2022; № 4 (2): 412–421.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 v red. ot 04.03.2026. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Borisova M.M., Korobova O.V., Pavlova N.P. *Pedagogika vozhatskoj deyatel'nosti*. Moskva: NIC INFRA-M, 2025.
3. Kruglikova G.G., Linker G.R. *Teoriya i metodika raboty vozhatogo v detskom lagere*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo NVGU, 2023.
4. McHugh S. The Invisible Art of Audio Storytelling. *Oxford Handbook of Radio and Podcast Studies.* Oxford, New York, 2024: 321-338.
5. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Leus O.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchastnikov vospitatel'no-obrazovatel'nogo processa v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 361-364.
6. Kulachenko M.P. *Vozhatskaya deyatel'nost': podgotovka kadrov*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2025.
7. Borisov B.Yu. Pedagogicheskie tradicii duhovno-nravstvennogo vospitaniya v otechestvennom obrazovanii. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 16 (5): 238-265.
8. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Muzyka T.V. Faktory i usloviya razvitiya professional'noj motivacii studentov-vozhatyh. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 4 (188): 294-313.
9. Braun V., Clarke V. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
10. Sarbini. Phenomena of Moral Education Among High School Students in Garut District. *International Journal of Science and Society*. 2022; № 4 (2): 412-421.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-92-96

***Gulov A.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Moscow State Institute of International Relations (University) MFA (Moscow, Russia), E-mail: gulov@tea4er.org*
***Popova A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod, Russia), E-mail: annavp1@yandex.ru*

A DOMAIN-SPECIFIC MODEL OF PROMPT COMPETENCE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: A LINGUODIDACTIC DIMENSION. This article addresses the problem of the absence of a domain-specific framework for teachers' prompt competence. The aim of the article is to develop a theoretical model of prompt competence for foreign language teachers. The research methodology is based on conceptual modeling, synthesis of the TPACK framework, the UNESCO AI Competency Framework for Teachers, as well as empirical data from existing experimental studies on prompt engineering in linguodidactics. The results present a four-dimensional matrix. The model introduces and explains the phenomenon of the "cognitive ceiling". The authors conclude that the proposed model overcomes the limitations of subject-invariant AI literacy frameworks by introdu The authors conclude that the model makes it possible to draw practical conclusions for teacher training and advanced training programs. Industrial engineering training should be differentiated by the types of didactic tasks, so universal courses should be supplemented with subject-specific modules. It is advisable to supplement foreign language teaching with advanced techniques: step-by-step reasoning embedded in prompt, extensive research of alternative reasoning, metaprompting.cing a linguodidactic axis, thereby offering a theoretically grounded basis for empirical verification. The article contributes to the developing field of prompt engineering in education and opens perspectives for longitudinal studies and the development of diagnostic instruments.

Key words: **prompt competence, prompt engineering, foreign language teaching, Bloom's taxonomy, linguodidactics, generative artificial intelligence, TPACK, cognitive ceiling**

***А.П. Гулов**, д-р пед. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: gulov@tea4er.org*
***А.В. Попова**, канд. пед. наук, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, E-mail: annavp1@yandex.ru*

ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОМПТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В данной статье рассматривается проблема отсутствия предметно-специфической рамки промпт-компетентности преподавателя. Целью статьи является разработка теоретической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка. Методология исследования основана на концептуальном моделировании, синтезе рамки Technological Pedagogical Content Knowledge, компетентностной рамки ЮНЕСКО по искусственному интеллекту для учителей, а также эмпирических данных существующих экспериментальных исследований по промпт-инжинирингу в лингводидактике. В результате исследования представлена четырёхмерная матрица. Модель вводит и объясняет феномен «когнитивного потолка». Авторы приходят к выводу, что предложенная модель преодолевает ограничения предметно-инвариантных рамок грамотности в сфере искусственного интеллекта за счёт введения лингводидактической оси, предлагая теоретически обоснованную основу для эмпирической верификации. Статья вносит вклад в развивающуюся область промпт-инжиниринга в образовании и открывает перспективы для лонгитюдных исследований и разработки диагностических инструментов. Авторы отмечают, что модель позволяет сделать практические выводы для программ подготовки и повышения квалификации педагогов. Обучение промпт-инжинирингу должно быть дифференцировано по типам дидактических задач, поэтому универсальные курсы необходимо дополнять предметно-специфическими модулями. Целесообразно дополнить обучение иностранному языку продвинутым техникам: пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт, разветвлённое исследование альтернативных рассуждений, метапромптинг.

Ключевые слова: **промпт-компетентность, промпт-инжиниринг, преподавание иностранных языков, таксономия Блума, лингводидактика, генеративный искусственный интеллект, Technological Pedagogical Content Knowledge, когнитивный потолок**

Актуальность исследования обусловлена тем, что стремительная инкорпорация генеративного искусственного интеллекта (ГенИИ) в образовательную практику создает методологический разрыв и ставит перед лингводидактикой вопрос о новом компоненте профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка (ИЯ) – умении формулировать эффективные промпты для больших языковых моделей (LLM). Это связано с тем, что, с одной стороны, педагогические работники получают инструмент, обеспечивающий генерацию учебного контента и выполнение функций ассистента преподавателя. С другой стороны, методическая интеграция нейросетей сопряжена с трудностями, поскольку требует от педагога сформированной цифровой грамотности, необходимой для эффективного применения искусственного интеллекта и достижения релевантных результатов [1–19]. Операциональная модель промпт-инжиниринга, предложенная Давлатовой М.А. и Сперанской М.В. [1], стала первой русскоязычной попыткой систематизировать промпт-компетентность педагога на основе пересмотренной таксономии Блума-Андерсон [2], предложив три измерения: знания, умения и установки. Однако данная модель носит предметно-инвариантный характер и не учитывает специфику отдельных дисциплин. Между тем Евстигнеев М.Н. и Евстигнеева И.А. эмпирически зафиксировали, что навыки создания контрольно-измерительных материалов (КИМ) и написания эссе не поддались развитию в рамках разработанной авторами методики, тогда как речевая практика и грамматические упражнения показали значимый прогресс [3].

Цель настоящей статьи – разработать предметно-специфическую теоретическую модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ, которая: (а) интегрирует операциональную рамку Давлатовой-Сперанской с лингводидактическим измерением, добавляя типологию дидактических задач ИЯ в качестве четвёртой оси; (б) объясняет, почему определённые виды деятельности требуют более высоких когнитивных уровней промптинга и, следовательно, специализированной подготовки; (в) формулирует проверяемые гипотезы для эмпирической верификации.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: провести критический анализ операциональной модели Давлатовой-Сперанской, моделей Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), DigCompEdu, рамки ЮНЕСКО по ИИ для учителей и других подходов к AI-компетентности педагога с целью выявления их предметно-инвариантного характера и ограничений применительно к лингводидактике; построить четырёхмерную матрицу, интегрирующую: (а) когнитивные уровни таксономии Блума-Андерсон; (б) измерения компетентности (знания, навыки, установки); (в) типологию дидактических задач ИЯ (речевая практика, грамматика/лексика, письмо, оценивание); (г) техники промптинга.

Научная новизна состоит в предложении первой модели, интегрирующей таксономию когнитивных процессов (Блум-Андерсон) с предметной типологи-

ей дидактических задач ИЯ в контексте генеративного ИИ. Предшествующие работы либо ограничиваются описательным уровнем, либо не вводят предметно-специфической оси, что принципиально отличает предлагаемую модель от известных аналогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в создании первой предметно-специфической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка, которая преодолевает ограничения универсальных (предметно-инвариантных) моделей AI-грамотности. В отличие от предшествующих работ, ограничивающихся описательным уровнем или общей таксономией, предлагаемая модель вводит типологию дидактических задач ИЯ в качестве самостоятельной оси.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели для совершенствования систем подготовки, повышения квалификации и профессионального развития преподавателей иностранных языков в области применения генеративного ИИ при проектировании дифференцированных учебных программ или создания диагностического инструментария.

Пересмотренная Л. Андерсон и Д. Кратволь таксономия Блума преобразовала его исходную классификацию в двухмерную матрицу, состоящую из когнитивных процессов (запоминание → создание) и типов знания (фактуальное, концептуальное, процедурное, метакогнитивное) [2]. В контексте промпт-инжиниринга указанная таксономия позволяет различать уровни когнитивной сложности задач, делегируемых LLM. Федерякин Д. и соавторы концептуализировали промпт-инжиниринг как «навык XXI века», однако не связали его с предметной спецификой дисциплин [4].

Давлатова М.А. и Сперанская М.В. адаптировали таксономию для описания промпт-компетентности педагога, предложив «операциональную модель, включающую шесть уровней когнитивных процессов в трёх измерениях: знания, умения, установки» [1, с. 57]. Авторы также установили, что «компетенция промптинга находится на начальном уровне даже у педагогов, активно использующих ГенИИ» [1, с. 66]. Их цикл развития компетенции промпт-инжиниринга, основанный на таксономии, позволяет градуировать сложность промпт-задач от запоминания базовых команд, представляющих собой работу с основными понятиями, до создания оригинальных дидактических решений, проектирующих новые системы и ИИ-агентов.

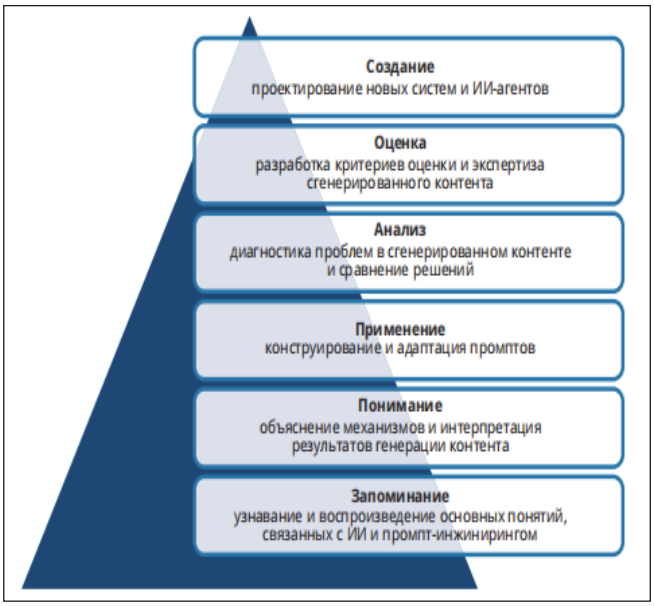


Рис. 1. Цикл развития компетенции промпт-инжиниринга на примере таксономии

Fig. 1. Prompt engineering competence development cycle based on taxonomy

Рамочная модель TPACK обеспечивает теоретическую основу для понимания интеграции технологий в предметное преподавание. С. Ли и Дж. Чон показали, что проекты по планированию уроков с чат-ботами значимо развивают TPACK у будущих учителей ИЯ [5], однако авторы не выделили промпт-компетентность как самостоятельный компонент. Рамка DigCompEdu описывает цифровую компетентность педагога на шести уровнях, но не специфицирует навыки взаимодействия с ГенИИ [6]. Компетентностная рамка ЮНЕСКО по ИИ для учителей определяет пять измерений AI-компетентности. В первую очередь это человекоцентрированное мышление, при котором учитель сохраняет за собой право принятия решений и несёт личную ответственность за последствия использования ИИ. Вторая компетенция связана с этикой ИИ. Педагог знает базовые этические нормы (прозрачность, конфиденциальность), применяет ИИ безопасно и ответственно. К остальным компетенциям относятся знание основ и умение пользоваться приложениями ИИ, когда учитель разбирается в базовых техниках и типовых инструментах, умеет применять их на практике и способен создавать с помощью ИИ собственные учебный контент; педагогика ИИ, где ИИ становится партнёром ученика в проектной работе; ИИ для профессионального развития, когда ИИ используется для непрерывного обучения, для обмена коллективным опытом, для профессиональной трансформации, когда педагог становится новатором, исследователем и дизайнером ИИ-решений [7].

О.В. Смышляева и М.Л. Груздева [8] систематизировали существующие рамочные модели AI-грамотности, установив отсутствие предметно-специфических измерений. Исмагилова А.Р. [9] ввела понятие «промпт-компетентность учителя», однако ограничилась описательным уровнем без операционализации через таксономические категории.

М.Н. Евстигнеев и И.А. Евстигнеева [3] провели экспериментальное обучение будущих педагогов ИЯ навыкам промпт-инжиниринга. Результаты показали статистически значимый прогресс в создании упражнений на речевую практику и грамматику, однако «умения создания контрольно-измерительных материалов и написания эссе не продемонстрировали значимой динамики» [3, с. 808]. Авторы не предложили теоретического объяснения этой асимметрии, что и составляет отправную точку настоящего исследования.

В.С. Майер описывает промпт-инжиниринг как «процесс разработки и оптимизации входных запросов, известных как промпты, с целью достижения желаемых результатов от языковой модели» [10, с. 48] и выделяет типы задач, для которых промпты наиболее эффективны: «генерация персонализированных упражнений, аутентичных текстов и мини-историй, объяснение грамматических явлений, практика устной речи через текстовые и голосовые чаты, коррекция письменных работ с развернутой обратной связью» [10, с. 49]. Ма представляет трехуровневую модель конструирования промптов, которая позволяет интегрировать чат-боты в обучение, решая проблему методологического дефицита в системе «преподаватель – искусственный интеллект – обучающийся» и обосновывая переход от инструментального использования чат-ботов к когнитивно-коммуникативному моделированию учебной деятельности [11].

Коренев А.А. показал [12], что качество промптов для оценивания письменных работ требует понимания жанровых конвенций и критериев оценки. Ли и Палмер в систематическом обзоре промпт-инжиниринга в высшем образовании установили, что большинство исследований ограничиваются уровнями его понимания, применения и анализа, не выходя на задачи создания и оценки [13]. Это косвенно подтверждает тезис настоящей статьи о «когнитивном потолке». Жеребина Е.А. и Зайцева Н.Ю. зафиксировали потребность в предметно-специфических промпт-стратегиях для профессионально ориентированной коммуникации [14].

Жанровый подход и типология дидактических задач ИЯ. Жанровая педагогика письма (Суэйлз) постулирует, что эффективное обучение письменной речи требует эксплицитного знания жанровых конвенций. Он обосновал, что жанровый подход обеспечивает «эксплицитность дискурсивных норм», необходимую для обучения академическому письму [15]. Этот принцип распространяется и на конструирование промптов: генерация жанрово-специфического контента (КИМ, эссе) требует от преподавателя встраивания жанровых параметров в промпт. Лин Ж. предлагает структурную модель промпта для прикладной лингвистики, выделив элементы, примеры, техники и стратегии [16]. Джексон показывает, что задачи на создание и проектирование новых систем и их оценку систематически вызывают затруднения у обучающихся при работе с LLM [17]. Типология дидактических задач ИЯ как осевой параметр модели промпт-компетентности ранее не рассматривалась в отечественной или зарубежной дидактике.

Отметим отдельно ограничения типологии. Классификация дидактических задач ИЯ на четыре категории (речевая практика, грамматика и лексика, письмо, оценивание) принята в настоящей модели как рабочая. За её пределами остаётся медиация в терминологии CEFR Companion Volume 2020, а аудирование отнесено к широкой категории речевой практики. Данное упрощение обоснованно для теоретической модели первого порядка, однако должно быть уточнено в ходе эмпирической верификации [18].

Построение модели осуществляется в три этапа.

1. Синтез рамочных моделей, основанный на операциональной модели Давлатовой-Сперанской (ось когнитивных процессов К1–К6 × три измерения), модели TPACK, рамке ЮНЕСКО по ИИ для учителей. Выбор этих трёх моделей обусловлен их взаимодополнением: исследование Давлатовой-Сперанской задаёт когнитивную градацию, TPACK – предметно-технологическое взаимодействие, рамка ЮНЕСКО – нормативный уровень AI-грамотности.

2. Введение четвёртой оси – типологии дидактических задач ИЯ: (а) речевая практика (говорение/аудирование); (б) грамматика и лексика; (в) письмо (эссе, деловая корреспонденция, академический текст); (г) оценивание (КИМ, рубрики, обратная связь).

3. Иллюстративная апробация модели посредством ретроспективного анализа эмпирических данных Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А., связанная с объяснением дифференцированных результатов обучения через призму предлагаемой модели. Необходимо подчеркнуть, что данная операция носит характер иллюстрации, а не полноценной верификации: привлечение данных одного исследования не позволяет делать генерализирующих выводов. Верификация модели составляет предмет отдельной эмпирической программы.

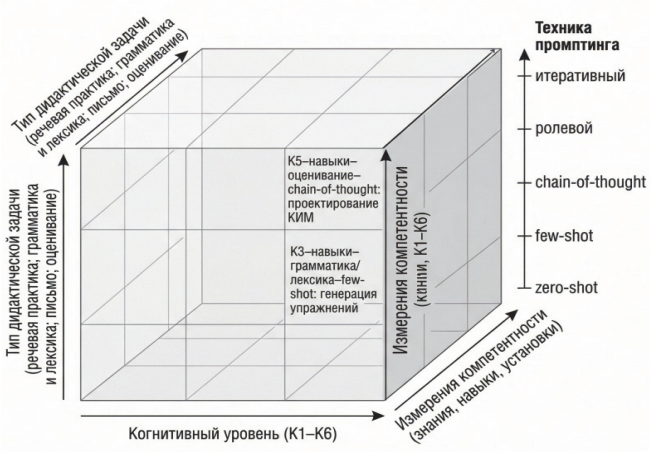


Рис. 2. Научная схема «Архитектура предметно-специфической модели промпт-компетентности преподавателя иностранного языка»

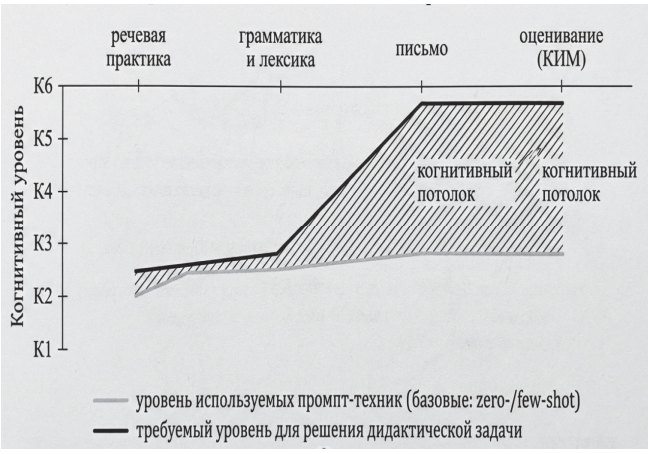


Рис. 3. Когнитивный потолок для решения различных типов задач

Рассмотрим предметно-специфическую модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ. *Архитектуру модели мы представляем в виде четырёхмерной матрицы,* в которой каждая клетка определяется пересечением четырёх осей: (1) когнитивный уровень по Блуму-Андерсон; (2) измерение компетентности (знания, навыки, установки); (3) тип дидактической задачи ИЯ (речевая практика, грамматика и лексика, письмо, оценивание); (4) техника промптинга – *zero-shot* (промпт без примеров, прямое обращение к модели), *few-shot* (промпт с 1–5 образцами желаемого результата), *chain-of-thought* (пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт), ролевой промптинг и др.

Принципиальное отличие от модели Давлатовой-Сперанской состоит в добавлении третьей и четвёртой осей, которые специфицируют модель для предметной области «иностранный язык». Это позволяет преодолеть ограничение предметно-инвариантных моделей, которые не объясняют, почему одни и те же промпт-техники работают для одних типов задач и не работают для других. В табл. 1 представлен двумерный срез матрицы (когнитивный уровень × тип дидактической задачи).

Связь «когнитивного потолка» с базовыми техниками. Предлагаемая модель позволяет теоретически объяснить результаты Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А. [3]. Речевая практика и грамматические упражнения располагаются преимущественно на уровнях К2–К3: для их генерации достаточно указать тему, уровень и формат, то есть использовать *zero-shot* или *few-shot* промптинг. Прогресс в этих видах деятельности закономерен, поскольку базовые промпт-техники адекватны когнитивной сложности задачи.

Напротив, создание КИМ требует уровня К5–К6: преподаватель должен оценить валидность задания, его дискриминативность, соответствие спецификации и когнитивный уровень проверяемого умения. Написание эссе как дидактическая задача также предполагает К5–К6: оценку жанровой адекватности, логической связности, соответствия критериям. Базовые техники (*zero-shot, one-shot*) не обеспечивают достаточной контекстуализации.

Таким образом, «когнитивный потолок» – ограниченная эффективность базовых промпт-техник при решении задач К5–К6 – объясняется не недостатками методики обучения промптингу как таковой, а несоответствием между когнитивным уровнем задачи и уровнем применяемой техники. Для преодоления этого потолка необходимы продвинутые техники: *chain-of-thought* (побуждение модели к развёрнутой цепи рассуждений), ролевой промптинг с экспертной позицией, итеративный промптинг с верификацией.

Таблица 1

Фрагмент четырёхмерной матрицы промпт-компетентности преподавателя ИЯ
(когнитивный уровень × тип дидактической задачи)

Уровень Блума	Речевая практика	Грамматика и лексика	Письмо	Оценивание (КИМ)
К1 Запоминание	Знает команды для генерации диалогов	Знает команды для генерации упражнений на подстановку	Знает команды для генерации шаблонов текста	Знает команды для генерации тестовых вопросов
К2 Понимание	Объясняет влияние параметров промпта на сложность диалога	Классифицирует промпт-стратегии по типу грамматического явления	Объясняет связь жанровых параметров и структуры промпта	Интерпретирует влияние формата промпта на тип задания
К3 Применение	Генерирует диалоги заданного уровня (A2–C1) с указанием ролей (zero-shot/few-shot)	Создаёт серии упражнений с градацией сложности (few-shot)	Создаёт тексты по образцу с указанием жанра и регистра	Генерирует задания по спецификации (формат, уровень, навык)
К4 Анализ	Анализирует сгенерированный диалог на аутентичность и прагматику	Выявляет ошибки LLM в грамматических объяснениях (chain-of-thought)	Анализирует соответствие текста жанровым конвенциям	Верифицирует валидность и надёжность сгенерированных КИМ
К5 Оценка	Оценивает педагогическую целесообразность AI-диалога vs. живой практики	Оценивает лингвистическую корректность AI-упражнений по критериям	Оценивает эссе по рубрике с использованием AI как второго эксперта	Оценивает КИМ по психометрическим параметрам (валидность, дискриминативность)
К6 Создание	Проектирует комплекс AI-поддержанных коммуникативных заданий	Создаёт авторские промпт-шаблоны для новых грамматических тем	Разрабатывает жанрово-специфические промпт-протоколы для письма	Конструирует системы AI-оценивания с итеративной обратной связью

Лингводидактическое измерение как дифференцирующий фактор проявляется в том, что четвёртая ось модели – тип дидактической задачи ИЯ – выполняет функцию предметной дифференциации, отсутствующей в универсальных моделях. Так, речевая практика требует от промпта прагматической и социокультурной контекстуализации: указания ролей, регистра, ситуации общения, в то время как грамматика и лексика требуют лингвистической точности промпта: указания грамматического явления, типа упражнения, уровня сложности по CEFR [18].

Письмо как дидактическая задача является наиболее жанрово-зависимым типом: промпт должен включать указание стиля, целевой аудитории, регистра, структурных элементов текста и критериев оценки. Оценивание (КИМ) требует наиболее высокого уровня промпт-компетентности, поскольку предполагает интеграцию предметного знания (лингвистика), педагогического знания (теория тестирования) и технологического знания (возможности и ограничения LLM), то есть полноценную реализацию TPACK.

Модель позволяет сделать практические выводы для программ подготовки и повышения квалификации педагогов. Во-первых, обучение промпт-инжинирингу должно быть дифференцировано по типам дидактических задач, поэтому универсальные курсы необходимо дополнять предметно-специфическими модулями. Во-вторых, последовательность обучения должна следовать логике таксономии: от К1–К2 через К3–К4 к К5–К6. В-третьих, для задач К5–К6 (оценивание, академическое письмо) целесообразно

обучение продвинутым техникам: *chain-of-thought* (пошаговое рассуждение, встраиваемое в промпт), *tree-of-thought* (разветвлённое исследование альтернативных рассуждений), метапромптинг. У. Ли и соавторы продемонстрировали [19] эффективность *few-sho*t промптинга для автоматической генерации вопросов при обучении английскому языку, однако задачи оценивания качества сгенерированных вопросов требуют перехода на более высокий когнитивный уровень.

Предлагаемая модель соотносится с рядом существующих подходов, однако принципиально отличается от них наличием предметной оси. Исмагилова А.Р. предложила понятие промпт-компетентности учителя, но не операционализировала его через таксономические категории [9]. Федерякин и соавторы рассматривали промпт-инжиниринг как навык XXI века в общепедагогическом контексте, не дифференцируя по дисциплинам [4]. Настоящая модель восполняет этот пробел применительно к лингводидактике. Вместе с тем модель имеет ряд ограничений. Типология из четырёх категорий дидактических задач упрощает реальное многообразие видов речевой деятельности, а в связи с тем, что CEFR Companion Volume 2020 [18] вводит медиацию как самостоятельный вид, аудирование может требовать иных промпт-стратегий, нежели говорение. «Когнитивный потолок» объясняет эмпирические данные только одного исследования, может быть артефактом конкретной методики или контингента обучающихся. Модель носит синхронный характер и не описывает траектории развития компетентности во времени.

Альтернативное объяснение результатов Евстигнеева М.Н. и Евстигнеевой И.А. [3] могло бы апеллировать к недостаточной продолжительности курса или недостаточной предметной подготовке участников, а не к когнитивному несоответствию. Настоящая модель не может опровергнуть эти объяснения без специально организованного эксперимента.

Существенным вопросом является также применимость модели к разным LLM и к разным языкам обучения. Эффективность *chain-of-thought* промптинга документирована преимущественно для крупных моделей; для менее мощных локальных систем возможны иные когнитивные пороги. Кроме того, жанровые конвенции КИМ различаются в традициях разных образовательных систем, что может смещать уровень сложности для конкретной дидактической задачи.

Следует также отметить, что применимость таксономии Блума как единственной когнитивной рамки для описания промпт-компетентности не является бесспорной, поскольку реальная учебная деятельность нередко интегрирует несколько уровней одновременно. В этой связи разрабатываемая модель должна рассматриваться как первое приближение, открытое для критической ревизии в ходе эмпирической верификации.

Итак, в статье разработана предметно-специфическая модель промпт-компетентности преподавателя ИЯ, расширяющая операциональную рамку Давлатовой-Сперанской лингводидактическим измерением. Введение четвёртой оси – типологии дидактических задач ИЯ – позволяет объяснить эмпирически зафиксированную асимметрию: задачи на речевую практику и грамматику (К2–К3) поддаются базовым техникам, тогда как КИМ и эссе (К5–К6) требуют продвинутых стратегий промптинга.

В результате проведённого исследования решены поставленные авторами задачи, цель работы выполнена. Считаем, что результаты исследования представляют интерес для преподавателей иностранных языков, методистов, разработчиков программ повышения квалификации, а также для исследователей в области лингводидактики и применения генеративного искусственного интеллекта в образовании.

Перспективы исследования связаны с эмпирической верификацией модели. Из модели выводятся следующие проверяемые гипотезы: (H1) обучение *chain-of-thought* промптингу значимо повышает качество AI-генерированных КИМ по сравнению с *zero-shot* промптингом в контролируемом эксперименте; (H2) включение жанровых параметров в промпт для письма значимо улучшает оценку эссе по критерию жанровой адекватности; (H3) предметно-специфический модуль промпт-подготовки даёт более высокий прирост компетентности по задачам К5–К6, чем универсальный курс той же продолжительности. Помимо этого, необходима разработка диагностического инструментария для измерения промпт-компетентности по каждому из четырёх измерений и лонгитюдное исследование траекторий её развития.

Библиографический список

1. Давлатова М.А., Сперанская М.В. Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию. *Высшее образование в России*. 2026; Т. 35, № 2: 53–73.
2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
3. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2025; Т. 30, № 4: 795–813.
4. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024; Т. 9.
5. Lee S., Jeon J. Enhancing pre-service EFL teachers' TPACK through chatbot-integrated lesson planning projects. *Language Learning & Technology*. 2024; Т. 28, № 1: 1–20.
6. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017.
7. UNESCO. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
8. Смышляева О.В., Груздева М.Л. Определение понятий грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта: обзор рамочных моделей. *Вестник РУДН*. Серия: Информатизация образования. 2025; Т. 22, № 3: 371–381.
9. Исмагилова А.Р. Промпт-компетентность современного учителя: сущность понятия и пути формирования. *Педагогика: история, перспективы*. 2025; Т. 8, № 2: 32–50.
10. Майер В.С. Промпт-инжиниринг как инструмент оптимизации процесса обучения иностранным языкам. *Научно-педагогическое обозрение*. 2026; № 1 (65): 46–55.
11. Ма Ч. Промпт-инжиниринг в лингводидактике: стратегии взаимодействия с чат-ботами при обучении иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025; Т. 18, № 12: 5159–5166.
12. Коренев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; № 2: 68–77.
13. Lee D., Palmer E. Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025; Т. 22, № 1.
14. Жеребина Е.А., Зайцева Н.Ю. Генеративные языковые модели как образовательная технология в обучении профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации в вузе. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025; Т. 28, № 3: 185–201.
15. Swales J.M. Genre *Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
16. Lin Z. Prompt engineering for applied linguistics: Elements, examples, techniques, and strategies. *English Language Teaching*. 2024; Т. 17, № 9: 1–14.
17. Jackson D. Higher order prompting: Applying Bloom's revised taxonomy to the use of large language models in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*. 2025; Т. 4, № 1.
18. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
19. Lee U., Jung H., Jeon Y. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education. *Education and Information Technologies*. 2024; Т. 29, № 9: 11483–11515.

References

1. Davlatova M.A., Speranskaya M.V. Prompt-inzhiniring kak klyuchevaya kompetenciya v obrazovanii: suschnost', osobennosti i podhody k ocenivaniyu. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2026; T. 35, № 2: 53-73.
2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
3. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Razvitie umenij prompt-inzhiniringa u buduschego pedagoga inostrannogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; T. 30, № 4: 795-813.
4. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*. 2024; T. 9.
5. Lee S., Jeon J. Enhancing pre-service EFL teachers' TPACK through chatbot-integrated lesson planning projects. *Language Learning & Technology*. 2024; T. 28, № 1: 1-20.
6. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017.
7. UNESCO. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, 2024.
8. Smyshlyaeva O.V., Gruzdeva M.L. Opredelenie ponyatij gramotnosti i kompetencij v oblasti iskusstvennogo intellekta: obzor ramochnyh modelej. *Vestnik RUDN*. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. 2025; T. 22, № 3: 371-381.
9. Ismagilova A.R. Prompt-kompetentnost' sovremennogo uchitelya: suschnost' ponyatiya i puti formirovaniya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2025; T. 8, № 2: 32-50.
10. Majer V.S. Prompt-inzhiniring kak instrument optimizacii processa obucheniya inostrannym yazykam. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2026; № 1 (65): 46-55.
11. Ma Ch. Prompt-inzhiniring v lingvodidaktike: strategii vzaimodejstviya s chat-botami pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2025; T. 18, № 12: 5159-5166.
12. Korenev A.A. Strategii ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya predostavleniya pis'mennoj obratnoj svyazi v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; № 2: 68-77.

13. Lee D., Palmer E. Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025; T. 22, № 1.
14. Zherebina E.A., Zajceva N.Yu. Generativnye yazykovye modeli kak obrazovatel'naya tehnologiya v obuchenii professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikacii v vuze. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2025; T. 28, № 3: 185-201.
15. Swales J.M. Genre *Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
16. Lin Z. Prompt engineering for applied linguistics: Elements, examples, techniques, and strategies. *English Language Teaching*. 2024; T. 17, № 9: 1-14.
17. Jackson D. Higher order prompting: Applying Bloom's revised taxonomy to the use of large language models in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*. 2025; T. 4, № 1.
18. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
19. Lee U., Jung H., Jeon Y. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education. *Education and Information Technologies*. 2024; T. 29, № 9: 11483-11515.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 37.013.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-96-99

Doev A.A., *postgraduate student, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University name after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz; E-mail: asik_doev@mail.ru*
Zembatova L.T., *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz; E-mail: 21lala@mail.ru*

METHODS AND MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: A THEORETICAL ANALYSIS. The article presents a theoretical analysis of the methods and means of developing soft skills in high school students in the context of the digital transformation of education. The emergence of the concept of soft skills, various versions of its terminology and modern classifications in Russian and foreign scholarship are examined, and the content of the 4C concept is revealed. The specificity of the digital transformation of education is considered as a new factor in the development of the personal skills of high school students. Active learning methods such as problem-based and project-based learning, the case method, the flipped classroom, design thinking and cooperative learning are analysed. These approaches are regarded as effective tools for the development of soft skills. Digital tools and assessment methods that help to develop soft skills in the school environment are described. The importance of a well-structured approach to the development of soft skills in the educational process is emphasised.

Key words: **soft skills, 4C framework, high school students, digital transformation of education, active learning methods, assessment of soft skills**

А.А. Доев*, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: asik_doev@mail.ru*
Л.Т. Зембатова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: 21lala@mail.ru*

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье представлен теоретический анализ методов и средств развития гибких навыков (soft skills) у обучающихся старшего школьного возраста в условиях цифровой трансформации образования. Рассматривается возникновение понятия «гибкие навыки», различные вариации его терминологии и современные классификации в отечественной и зарубежной науке, раскрывается содержание концепции «четырех К». Специфика цифровой трансформации образования рассматривается как новый фактор в развитии личных умений старшеклассников. Анализируются методы активного обучения, такие как проблемное и проектное обучение, кейс-метод, технология «перевернутый класс», Design Thinking и кооперативное обучение. Эти подходы считаются эффективными инструментами для развития гибких навыков. Описаны цифровые инструменты и методы оценки, которые помогают развивать мягкие навыки в школьной среде. Подчеркивается важность выстроенного подхода к развитию гибких навыков в образовательном процессе.

Ключевые слова: **гибкие навыки, soft skills, концепция 4К, старшеклассники, цифровая трансформация образования, активное обучение, методы и средства обучения**

Современный мир переживает период стремительной цифровой трансформации, охватывающей все сферы человеческой деятельности. Из-за автоматизации и развития искусственного интеллекта, а также быстрого развития технологий работодатели, государственные институты и международные организации все настойчивее акцентируют значимость так называемых «гибких навыков» (soft skills). По данным Всемирного экономического форума, к числу наиболее востребованных навыков ближайшего десятилетия относятся критическое мышление, коммуникация, командная работа и креативность [1]. В рамках национального проекта «Образование» и новых Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования (ФГОС СОО) четко обозначена необходимость целенаправленного развития этих навыков у школьников. При этом в отечественной педагогике сохраняется противоречие между требованием современного общества к уровню развития гибких навыков и традиционной школой, ориентированной преимущественно на передачу предметных знаний [1; 2]. Проблема приобретает повышенную значимость в отношении старшеклассников, находящихся на этапе профессионального самоопределения, в период которого закладываются устойчивые стратегии коммуникации, сотрудничества и самоорганизации [2–19].

Устойчивый интерес исследовательского сообщества к данной проблематике подтверждается результатами библиометрического анализа. Начиная с 2013 года количество публикаций по теме soft skills в базах данных Scopus и Web of Science возросло более чем в четыре раза [2]. В последующие годы данный тренд не только сохранился, но и усилился, что свидетельствует о закреплении данного направления как одного из значимых в современной науке. В зарубежной научной литературе сформировались обоснованные концептуальные и классификационные подходы к анализу данного феномена: M.M. Robles [3] выделила десять наиболее значимых soft skills, востребованных на современном рынке труда; A.K. Touloumakos [4] акцентировал внимание на рисках, связанных с терминологической неоднозначностью и размытостью понятия; M. Caeiro-Rodríguez с соавторами [5] разработали таксономию гибких навыков, включающую пять компонентов; J.J. Heckman и T. Kautz [6] продемонстрировали эмпирическую значимость некогнитивных навыков, сопоставимую с влиянием академических достижений на успехи в жизни. В отечественной педагогике изучением soft skills занимались Д.С. Ермаков [1], И.К. Цаликова и С.В. Пахотина [2], Е.А. Арбатская и Е.Г. Тарханова [7], Н.Н. Авдеева [8]. Несмотря на изложенные исследования, на сегодняшний день вопрос о том, какие методы и средства развития гибких навыков эффективно работают в старшей школе с учетом цифровой трансформации образования, остается недостаточно проработанным, что и определяет актуальность исследования.

Цель исследования: на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных источников систематизировать методы и средства развития гибких навыков у старшеклассников в условиях цифровой трансформации образования.

В соответствии с поставленной целью сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ исторического развития понятия «гибкие навыки» и охарактеризовать его содержание в отечественных и зарубежных исследованиях.
2. Проанализировать существующие классификации soft skills и обосновать применимость концепции «4К» в рамках школьного образования.
3. Охарактеризовать цифровую трансформацию образования как специфическую среду, формирующую новые требования к развитию soft skills у старшеклассников.
4. Систематизировать методы активного обучения, наиболее распространенные для развития гибких навыков у старшеклассников.
5. Охарактеризовать возможности цифровых средств и подходов к оценке гибких навыков у старшеклассников, способствующие их комплексному развитию в условиях образовательной среды школы.

Научная новизна исследования состоит в комплексной систематизации методов и средств развития гибких навыков у старшеклассников с учетом специфики цифрового поколения и контекста цифровой трансформации образования.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в уточнении и разграничении понятий soft skills, hard skills и компетенций в контексте педагогического дискурса, а также в обосновании концепции «4К» как наиболее функциональной таксономической модели гибких навыков, применимой в системе общего образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные в работе методы и средства (проблемное и проектное обучение, Design-Thinking, цифровые платформы для совместной работы, формирующее оценивание) могут служить основой для проектирования учебных занятий, внеурочной деятельности и школьных программ развития soft skills.

Методология исследования включает общенаучные теоретические методы: анализ и синтез научной литературы, сравнительный анализ отечественных и зарубежных источников, классификацию и обобщение педагогических подходов. Информационную базу исследования составили рецензируемые научные издания, профильные монографии и сборники по педагогике и психологии, содержащие публикации по проблематике soft skills и цифровой трансформации образования.

Впервые понятие было зафиксировано в начале 1960-х годов в армейских учебных материалах США, где проводили разграничение между жесткими (hard skills) и мягкими (soft skills) навыками. Жесткие навыки включали в себя технические умения, которые были необходимы для управления техникой и оборудованием, а мягкие – управление личным составом и межличностные коммуникации. Уже на этом этапе был выявлен парадокс: военная подготовка была сфокусирована преимущественно на технических навыках, в то время как именно коммуникативные и лидерские качества являлись ключевым фактором, определяющим реальную эффективность командира [5].

Постепенно термин вошел в сферу бизнеса, психологии труда, педагогики и в другие сферы. В период 1990–2000-х понятие soft skills приобрело широкое распространение в педагогической науке, в то же время стал очевиден разрыв между академическими знаниями выпускников и их готовностью к профессиональной деятельности. У понятия «мягкие навыки» появились различные близкие понятия и синонимы: «гибкие навыки», «надпрофессиональные компетенции», «ключевые компетентции», «навыки XXI века» [6]. Вопрос терминологии в отечественной педагогике до сих пор остается дискуссионным.

В отечественной науке понятие soft skills рассматривается в тесной связи с категориями «компетенция», «компетентность» и «универсальные учебные действия». В исследованиях Е.А. Арбатской и Е.Г. Тархановой, основанных на контент-анализе определений soft skills в российских и зарубежных источниках, выделяются три основные интерпретации: совокупность личных качеств и характеристик; комплекс поведенческих навыков, формируемых через социальное взаимодействие; метакомпетенции, способствующие эффективному применению профессиональных знаний на практике. Несмотря на разнообразие подходов, авторы приходят к одному выводу: «мягкие навыки» не являются врожденными свойствами личности, они формируются в процессе практики и целенаправленного обучения [7].

Д.С. Ермаков рассматривает гибкие навыки в контексте школьного образования, определяя их как «надпредметные умения». Он аргументирует, что такие навыки формируются в процессе учебной деятельности и играют важную роль при решении задач в условиях неопределенности [1].

При этом Н.Н. Авдеева и соавторы, анализируя различные подходы к концептуализации мягких навыков, подчеркивают, что отсутствие единой общепринятой классификации значительно осложняет проведение эмпирических исследований и затрудняет процесс формирования этих навыков в образовательных учреждениях [8].

Наиболее систематизированные классификации мягких навыков представлены в зарубежной литературе. В масштабном европейском исследовании М. Каэйро-Родригез с соавторами предлагают структуру, включающую пять компонентов: метакогнитивные навыки, охватывающие критическое и аналитическое мышление, а также готовность к обучению; интерперсональные навыки, включающие коммуникацию, командную работу и эмпатию; а также технические навыки и навыки решения проблем [9].

A. Seixas de Novais и соавторы на основании библиометрического анализа 2 305 публикаций выделяют 26 ключевых мягких навыков, которые были сгруппированы в шесть блоков: управленческие способности, ответственность, эффективное взаимодействие, творческий потенциал, социальные умения и лидерские качества [10].

Следует выделить малайзийскую национальную модель развития мягких навыков. Ее особенность заключается в интеграции мягких навыков непосредственно в учебные программы вместо выделения их в отдельные дисциплины – так называемый внедренный подход (embedded approach) [11].

В мировой педагогике значимое место среди подходов к структурированию гибких навыков занимает концепция «4К». Ее автором выступает организация Partnership for 21st Century Learning (P21), которая выделяет четыре ключевых навыка, необходимых для успеха выпускника в условиях современной экономики: критическое мышление, креативность, коммуникацию и коллаборацию [5; 9].

Критическое мышление предполагает способность анализировать информацию, прослеживать причинно-следственные связи, проверять достоверность источников и принимать обоснованные решения в условиях неопределенности. Креативность проявляется в способности генерировать нестандартные идеи, находить оригинальные решения проблем и мыслить вне привычных шаблонов. Под коммуникацией понимается как устное и письменное выражение мыслей, так и умение слушать, аргументировать позицию и вести конструктивный диалог. Коллаборация представляет собой способность эффективно взаимодействовать с другими людьми для достижения общих целей, умение управлять конфликтами и справедливо распределять обязанности внутри группы [2; 5; 10; 12].

Все четыре компетенции, объединенные в концепции «4К», находятся в тесной связи и дополняют друг друга: критическое мышление является необходимым условием для эффективной коммуникации, а успешная коллаборация невозможна без развитой коммуникации и креативности. Именно по этим причинам концепция «4К» рассматривается в современной педагогике как целостная система, элементы которой могут быть реализованы в рамках любого учебного предмета и образовательного формата. Исследования С.Г. Шокуровой демонстрируют, что среди современных старшеклассников цифрового поколения именно эти четыре навыка часто оказываются недостаточно развитыми, несмотря на высокий уровень технологической грамотности [12]. Дж. Хекман и Т. Кауц представляют убедительные эмпирические данные, свидетельствующие о том, что некогнитивные навыки в значительной мере влияют на образовательные и профессиональные достижения наравне с академическими достижениями [13].

Цифровая трансформация образования – это не просто внедрение цифровых технологий в учебный процесс, а системное изменение всей образовательной среды: её целей, методов, форм и содержания. В сравнении с цифровизацией, которая происходила ранее, трансформация предполагает качественный пересмотр логики образовательного процесса под влиянием технологических изменений. По мнению А.Д. Шматко, ключевыми характеристиками цифровой трансформации образования являются персонализация обучения, открытость, сетевое взаимодействие участников, доступность образовательных ресурсов, смещение акцента с трансляции знаний на их совместное конструирование [3; 14].

Д.Н. Сырцов и Ф.Б. Мирзаева выделяют несколько ключевых факторов цифровой трансформации образования: переход к персонализированному обучению, ориентация на компетентностные результаты, массовое распространение дистанционных и смешанных форматов, а также усиление самоорганизации учащихся и самостоятельности [14]. Важно отметить, что перечисленные характеристики тесно сопряжены с областью гибких навыков: эффективное обучение в цифровой среде предполагает способность к самоорганизации, критическому осмыслению информации, а также умению взаимодействовать в онлайн-среде и адаптировать коммуникацию.

В условиях цифровой трансформации к личности выпускника школы предъявляется принципиально новый набор требований. Исследования говорят нам о том, что представители «цифрового поколения» (нынешние старшеклассники) обладают высокой технологической грамотностью, клиповым мышлением и привычной для него многозадачностью, но при этом им не хватает способности к глубокому анализу, полноценного межличностного взаимодействия и длительной концентрации [12].

В условиях цифровой среды приоритеты смещаются, и гибкие навыки становятся особенно востребованными. Речь идет об умении не терять самоорганизацию, критически оценивать информацию (которой сейчас в избытке) и выстраивать эффективное взаимодействие в онлайн-среде. В своем исследовании Дж. Хекман и Т. Кауц говорят о прямой связи уровня развития soft skills с жизненным успехом. Для школы это означает, что она не может просто надеяться, что навыки сформируются сами собой. Нужно уделять серьезное внимание их развитию [13].

Soft skills не относятся к той области знаний, которую можно освоить пассивно, то есть через лекции или через заучивание ответов. Развитие этих навыков происходит только через активное участие в реальных ситуациях, решение проблем и осмысление собственного опыта. Это является причиной того, что методологической основой развития гибких навыков выступает активное обучение (Active Learning). Активное обучение представляет собой совокупность методов, при которых школьник является активным участником образовательного процесса, а не просто пассивным слушателем. Исследования подтверждают, что активные методы значительно превосходят традиционные по эффективности развития soft skills, поскольку создают условия для практики коммуникации, коллаборации, критического мышления и креативности непосредственно в ходе учебы [9; 16].

Проблемное обучение (PBL) – метод, при котором учебная проблема является отправной точкой познавательного процесса. Суть этого метода заключается в том, что школьникам предъявляется реальная или приближенная к реальной задача, и ученикам для решения требуется самостоятельно искать информацию, анализировать её и находить решение в условиях неопределенности. Данный метод эффективен для развития критического и аналитического мышления, инициативности, навыков тайм-менеджмента и командной работы [9; 10].

Согласно данным C. Tan и соавторов, метод проблемного обучения положительно связан с развитием коммуникативных навыков и способности к критическому анализу, что позволяет перенести эти результаты на контекст старшей школы [11].

Проектное обучение можно рассматривать как расширенную версию проблемного: в его рамках учащиеся разрабатывают конкретный продукт или реше-

ние реальной задачи в течение длительного времени, опираясь на знания из разных предметных областей. Данный метод создает благоприятные условия для развития навыков организации, коммуникации, планирования и лидерства, так как предполагает реальное распределение ролей, управление временем и публичное представление результатов. Командная работа над реальным проектом способствует формированию у старшеклассников навыков коллаборации и ответственности в значительно большей степени, чем имитационные упражнения [1].

Метод перевернутого класса предполагает изменение традиционной логики учебного процесса. Теоретический материал школьники изучают самостоятельно дома, как правило, в цифровом формате, с помощью видеолекций и интерактивных материалов, а время урока отводится под обсуждение, решение задач и совместную деятельность. Данный метод помогает развивать у школьников навыки самоорганизации и ответственности за собственное обучение, а также создает условия для практики коммуникации и коллаборации в рамках занятия [12; 15].

Кейс-метод предполагает разбор реальных или смоделированных ситуаций, в которых необходимо принимать решения в условиях неполноты информации. Такой формат работы способствует развитию аналитического и критического мышления, учит аргументировать свою позицию и принимать решения в группе. В старшей школе этот метод успешно применяется на уроках обществознания, экономики, правоведения и других предметов социально-гуманитарного цикла.

Кооперативное обучение предполагает организации малых групп, в которых участники совместно работают над общей целью. Успех группы напрямую зависит от вклада каждого, а это, в свою очередь, стимулирует развитие эмпатии, коммуникативных навыков и умения конструктивно разрешать конфликты. По мнению Дж. Хекмана и Т. Кауц, именно такие форматы обучения создают условия для формирования некогнитивных навыков, от которых в значительной степени зависит социальная и профессиональная успешность личности в долгосрочной перспективе [13; 16; 19].

Design Thinking представляет собой циклический процесс решения проблем, который включает пять этапов: эмпатию, определение проблемы, генерацию идей, прототипирование и тестирование. В международной образовательной практике данный метод активно применяется для развития креативности, эмпатии, инновационного мышления и умения работать в условиях неопределенности [9]. Для старшеклассников дизайн-мышление особенно ценно тем, что позволяет соединить предметные знания с практическими навыками решения реальных задач. Общим для всех перечисленных подходов является изменение роли педагога: он перестает быть просто транслятором знаний и становится организатором деятельности, тьютором и партнером учащихся [12]. Подобное изменение педагогической позиции требует специальной подготовки и готовности работать в формате активного обучения [16].

Цифровая трансформация образования значительно повлияла на возможности развития гибких навыков. Как отмечают И.В. Енова и А.И. Кабалина, чтобы эффективно развивать гибкие навыки в цифровой среде, недостаточно просто внедрить технологии, нужна продуманная интеграция организационных, методических и технологических решений [17].

Современные платформы для совместной работы создают условия для взаимодействия и коммуникации школьников в онлайн-формате, причем как в синхронном режиме, так и асинхронно. Школьники учатся распределять задачи, договариваться и совместно создавать продукты. Образовательные симуляции, элементы геймификации и игровые среды создают безопасное пространство для обучения. В этих условиях учащиеся могут без страха ошибок пробовать себя в принятии решений, проявлении лидерства и в управлении конфликтными ситуациями. Технологии виртуальной и дополненной реальности позволяют погружаться в смоделированные ситуации, тем самым расширяя возможности педагогов и способствуя развитию навыков эмпатии и межличностного взаимодействия. А системы управления обучением (LMS) формируют у старшеклассников привычку к самостоятельному обучению и самоорганизации. Эти качества становятся основой для развития навыков непрерывного образования [3; 17].

Одним из ключевых инструментов в работе с гибкими навыками является система оценивания. Традиционная итоговая оценка чаще всего не обеспечивает той постоянной обратной связи, которая необходима для формирования устойчивых поведенческих моделей. Как показывают исследования, формирующее оценивание оказывается более продуктивным подходом. В этом случае педагог систематически наблюдает за динамикой развития навыков учащегося и регулярно дает ему обратную связь. При таком процессе ученик видит собственный прогресс и понимает, что у него получается, а с чем возникают сложности [1; 9].

Сочетание трех видов оценки (самооценка, взаимооценка и оценка педагога) благоприятно влияет на объективность картины развития гибких навыков. При этом подходе меняется и роль учителя. Он уже не просто оценивает, а скорее сопровождает, помогает ученику осмыслить собственный опыт и понять, куда двигаться дальше [8].

Развитие гибких навыков происходит не только на школьных занятиях, но и во внеурочное время: проектная работа, волонтерская деятельность, участие в командных конкурсах и подобные виды активности. Всё это начинает проявляться за пределами класса, в реальных жизненных ситуациях, где у школьника появляется возможность использовать навыки, которые трудно воспроизвести в ходе урока. При этом школьная культура формирует общий контекст, в котором происходит развитие soft skills, задавая ценностные ориентиры и правила взаимодействия внутри сообщества. В рамках системного подхода ключевую роль играют характер отношений между педагогами и учениками, а также атмосфера сотрудничества и психологическая безопасность. Эти составляющие создают ту среду, в которой гибкие навыки могут формироваться устойчиво и естественно [15; 18].

Российская модель мягких навыков, разработанная РАНХиГС, делает также акцент на образовательной среде как важнейшем условии для формирования и закрепления гибких навыков у школьников. И.Г. Просвирнена и соавторы обосновывают, что ключевую роль играет этос образовательной организации, именно он задает контекст, в котором происходит развитие надпрофессиональных компетенций [15; 19].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать несколько выводов. Само понятие «гибкие навыки» прошло путь от военно-прикладного термина до одного из центральных концептов современной педагогики. Несмотря на терминологическую неустойчивость, большинство исследователей сходятся в одном: soft skills – это надпредметные компетенции, которые формируются в процессе общения и деятельности с другими и во многом определяют социальную и профессиональную успешность личности.

Наиболее педагогически применимой для школы является модель «4К»: критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация. В этой модели собраны те компоненты, которые действительно нужны современному выпускнику. Их можно развивать на разных учебных предметах и в разных форматах деятельности.

Цифровая среда образования создает двойную ситуацию. С одной стороны, она делает гибкие навыки еще более значимыми. С другой стороны, усложняет их развитие, так как требует от старшеклассников самоорганизации, критического мышления и готовности к онлайн-взаимодействию, тогда как сама среда подталкивает к многозадачности и клиповому мышлению.

Некоторые формы обучения показывают себя особенно хорошо. Это проблемное и проектное обучение, кейс-метод, перевернутый класс, кооперативное обучение и design thinking. Все эти методы объединяет то, что они создают для учеников условия для реальной, а не учебной практики. Цифровые средства в этом только помогают, расширяя возможности для реальной практики.

Цифровые средства и грамотное оценивание могут заметно усилить активные методы. За счет этого в школе складывается целостная система развития soft skills. Для коммуникации, совместной работы и самостоятельного изучения материала могут использоваться платформы для совместной деятельности, игровые и симуляционные среды, системы управления обучением. А формирующее оценивание и сочетание трех видов оценки дают ученикам обратную связь и помогают видеть свой прогресс. В результате гибкие навыки оказываются не привязаны к отдельным урокам, а становятся частью школьной образовательной среды.

Проведённое теоретическое исследование позволило решить все поставленные задачи. Систематизированы методы активного обучения, а также цифровые средства и подходы к оценке гибких навыков. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для педагогов и исследователей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием и проверкой надежных диагностических инструментов для отслеживания динамики развития гибких навыков у старшеклассников. Кроме того, важно понять, какие организационно-педагогические условия способны обеспечить системность и результативность работы в старшей школе в условиях цифровизации.

Библиографический список

1. Ермаков Д.С. «Гибкие» навыки в школьном образовании. *Народное образование*. 2020; № 5: 165–172.
2. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). *Образование и наука*. 2019; Т. 21, № 8: 187–207.
3. Шматко А.Д., Волкова А.А. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 6:139-147.
4. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012; T. 75, № 4: 453–465.
5. Румянцева О.В. Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus. *Интеграция образования*. 2021; Т. 25, № 4: 593–607.
6. Touloumakos A.K. Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*. 2020; T. 11, статья 2207.
7. Арбатская Е.А., Тарханова Е.Г. Исследование содержания понятия soft-skills. *Креативная экономика*. 2020; Т. 14, № 5: 905–924.
8. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования. *Журнал современной зарубежной психологии*. 2025; Т. 14, № 1: 57–68.
9. Caeiro-Rodríguez M., Llamas-Nistal M., Mikic Fonte F.A. Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*. 2021; T. 9: 29222–29242.
10. Seixas de Novais A., Matelli J.A., Silva M.B. Fuzzy Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2023; ст. 00332-7.

11. Tan C.Y., Abdullah A.G.K., Ali A.J. Soft Skill Integration for Inspiring Critical Employability Skills in Private Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017; № 67: 199–215. DOI: 10.14689/ejer.2017.67.15.
12. Шокурова С.Г. Развитие гибких навыков у учащихся старших классов – представителей цифрового поколения. *Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Тула, 2024: 87–88.
13. Hecman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012; T. 19, № 4: 451–464.
14. Сырцов Д.Н., Мирзаева Ф.Б. Цифровая трансформация в сфере образования: вопросы терминологии и управления. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2024; № 1: 76–83.
15. Яркова Т.А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. *Вестник Тюменского государственного университета*. Серия: Гуманитарные исследования. 2016; Т. 2, № 4: 222–234.
16. Илаева Р.А. Педагогические условия формирования гибких компетенций у обучающихся на основе метода обучения в сотрудничестве. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 8, № 1: 28–36.
17. Енова И.В., Кабалина А.И. Развитие soft skills участников образовательного процесса в начальной школе. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 5А: 41–46.
18. Ермаков Д.С., Амантай Ж.А. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills. *Образовательная политика*. 2021; № 4: 42–51.
19. Бакурова О.Н., Пузанова Е.Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т.7, № 6: 1–12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovnem-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov

References

1. Ermakov D.S. «Gibkie» navyki v shkol'nom obrazovanii. *Narodnoe obrazovanie*. 2020; № 5: 165-172.
2. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 187-207.
3. Shmatko A.D., Volkova A.A. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: trendy i perspektivy razvitiya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 6:139-147.
4. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012; T. 75, № 4: 453-465.
5. Rumyanceva O.V. Issledovaniya soft skills v vysshem obrazovanii: top-100 v mezhdunarodnoj baze Scopus. *Integraciya obrazovaniya*. 2021; T. 25, № 4: 593-607.
6. Touloumakos A.K. Expanded Yet Restricted: A Mini Review of the Soft Skills Literature. *Frontiers in Psychology*. 2020; T. 11, stat'ya 2207.
7. Arbatskaya E.A., Tarhanova E.G. Issledovanie soderzhaniya ponyatiya soft-skills. *Kreativnaya `ekonomika*. 2020; T. 14, № 5: 905-924.
8. Avdeeva N.N., Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Myagkie navyki: koncepcii, problemy, issledovaniya. *Zhurnal sovremennoj zarubezhnoj psihologii*. 2025; T. 14, № 1: 57-68.
9. Caeiro-Rodríguez M., Llamas-Nistal M., Mikic Fonte F.A. Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*. 2021; T. 9: 29222-29242.
10. Seixas de Novais A., Matelli J.A., Silva M.B. Fuzzy Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2023; st. 00332-7.
11. Tan C.Y., Abdullah A.G.K., Ali A.J. Soft Skill Integration for Inspiring Critical Employability Skills in Private Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017; № 67: 199-215. DOI: 10.14689/ejer.2017.67.15.
12. Shokurova S.G. Razvitie gibkih navykov u uchaschihsya starshih klassov – predstavitelej cifrovogo pokoleniya. *Psihologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy proektirovaniya i perspektivy razvitiya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tula, 2024: 87-88.
13. Hecman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012; T. 19, № 4: 451-464.
14. Syrcov D.N., Mirzaeva F.B. Cifrovaya transformaciya v sfere obrazovaniya: voprosy terminologii i upravleniya. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2024; № 1: 76-83.
15. Yarkova T.A. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye issledovaniya. 2016; T. 2, № 4: 222-234.
16. Ilaeva R.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gibkih kompetencij u obuchayuschihsya na osnove metoda obucheniya v sotrudnichestve. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, № 1: 28-36.
17. Enova I.V., Kabalina A.I. Razvitie soft skills uchastnikov obrazovatel'nogo processa v nachal'noj shkole. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 5A: 41-46.
18. Ermakov D.S., Amantaj Zh.A. Model' myagkih navykov. Sovremennoe obrazovanie i soft skills. *Obrazovatel'naya politika*. 2021; № 4: 42-51.
19. Bakurova O.N., Puzanova E.D. Formirovanie navykov «soft skills» u uchaschihsya starshih klassov s razlichnym urovnem metakognitivnyh znanij i navykov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; T.7, № 6: 1-12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovnem-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov

Статья поступила в редакцию 22.04.26

УДК 37.017.4:316.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-99-103

Shushara T.V., *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kherson State Pedagogical University, Kherson, tanya.yalos@mail.ru*
Linnik E.P., *Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Kherson State Pedagogical University, Kherson, eplinnik@yandex.ru*
Linnik I.I., *Candidate of of Technical Sciences, Associate Professor, Kherson State Pedagogical University, Kherson, ivtnau@yandex.ru*
Marusik E.A.*, Candidate of Economics, PhD, Associate Professor, Kherson State Pedagogical University, Kherson, E-mail: e.a.marusik@mail.ru*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION CIVIC IDENTITY OF STUDENTS IN NEW REGIONS OF RUSSIA. The article examines the socio-psychological and pedagogical features of the formation of civic identity among students in the new subjects of the Russian Federation. The authors identified key factors of identity deformation: prolonged stay in a different sociocultural field, the phenomenon of identity "breaks" (binary self-awareness, crisis of continuity, and value vacuum), and the consequences of traumatic experiences. They also identified socio-psychological barriers to integration, including anomie, dual identity, increased anxiety, and distortion of historical memory. The authors substantiated the specifics of educational work in a crisis-type socialization environment, based on the principles of dialogue, empathy, security, and trust. The article presents a structural model of the formation of civic identity, which includes the stages of diagnostics, creation of a safe environment, dialogical reflection, and inclusion in creative activities. Special attention is paid to the role of commemorative practices as a mechanism for restoring historical memory and psychological rehabilitation. The authors conclude that educational activity in the context of a crisis type of socialization acquires the features of socio-pedagogical rehabilitation. The principles of dialogue, empathy, security, trust in institutions, and creativity are the basic guidelines for building the educational process. Achieving the goals of forming a civic identity and, consequently, integrating new regions into a single socio-cultural space of the Russian Federation requires the combined efforts of all subjects of educational activity: teaching staff, management of educational organizations, representatives of local public authorities and, of particular importance, families in which students are brought up.

Key words: **civic identity, new regions of Russia, social anomie, double identity, historical memory, commemorative practices, educational work, post-traumatic socialization**

Т.В. Шушара*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Е.П. Линник*, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: eplinnik@yandex.ru*
И.И. Линник, *канд. тех. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: ivtnau@yandex.ru*
Е.А. Марусик, *канд. эконом. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: e.a.marusik@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НОВЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ

В статье рассматриваются социально-психологические и педагогические особенности формирования гражданской идентичности у обучающихся в новых субъектах Российской Федерации. Авторами выявлены ключевые факторы деформации идентичности: длительное пребывание в ином социокультурном поле, феномен «разрывов» идентичности (бинарность самосознания, кризис преемственности, ценностный вакуум) и последствия травматического

опыта. Определены социально-психологические барьеры интеграции, включая состояние аномии, двойную идентичность, повышенную тревожность и искажение исторической памяти. Обоснована специфика воспитательной работы в условиях кризисного типа социализации, основанная на принципах диалога, эмпатии, безопасности и доверия. Представлена структурная модель формирования гражданской идентичности, включающая этапы диагностики, создания безопасной среды, диалогического осмысления и включения в созидательную деятельность. Особое внимание уделено роли коммеморативных практик как механизма восстановления исторической памяти и психологической реабилитации. Авторы делают вывод о том, что воспитательная деятельность в условиях кризисного типа социализации приобретает черты социально-педагогической реабилитации. Принципы диалогичности, эмпатийности, безопасности, доверия к институтам и созидательности выступают базовыми ориентирами при построении образовательного процесса. Достижение целей формирования гражданской идентичности и, соответственно, интеграции новых регионов в единое социокультурное пространство Российской Федерации требует объединения усилий всех субъектов образовательной деятельности: педагогических работников, руководства образовательных организаций, представителей местных органов публичной власти и, что представляет особую значимость, семей, в которых воспитываются обучающиеся.

Ключевые слова: **гражданская идентичность, новые регионы России, социальная аномия, двойная идентичность, историческая память, коммеморативные практики, воспитательная работа, посттравматическая социализация**

Статья публикуется в рамках Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации. Тема: «Разработка модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации». Гос. задание № 073-00108-26-01 на 2026 г.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что формирование гражданской идентичности у обучающихся в новых субъектах Российской Федерации (Донецкой и Луганской Народных Республиках, Запорожской и Херсонской областях) представляет собой беспрецедентный педагогический вызов.

В соответствии со Стратегией государственной национальной политики РФ на период до 2036 года ключевой целью является упрочение общероссийского гражданского самосознания. В новых регионах эта задача осложняется необходимостью преодоления последствий длительной социально-культурной изоляции и целенаправленной деформации исторической памяти подрастающего поколения.

В отличие от планомерного воспитания гражданственности в стабильных регионах, здесь педагогическая деятельность разворачивается в условиях глубокой социальной трансформации, что требует осмысления социально-психологических факторов данного процесса.

Цель нашей работы – определить и обосновать социально-психологические факторы формирования гражданской идентичности обучающихся в новых регионах России и разработать соответствующую структурную модель формирования гражданской идентичности, включающую этапы диагностики, создания безопасной среды, диалогического осмысления и включения в созидательную деятельность.

В рамках настоящего исследования предполагается решение следующих ключевых задач:

1. Выявить социально-психологические факторы деформации гражданской идентичности обучающихся в новых регионах.
2. Определить социально-психологические барьеры интеграции (аномия, двойная идентичность, повышенная тревожность, искажение исторической памяти).
3. Обосновать специфику воспитательной работы в условиях кризисного типа социализации.
4. Разработать структурную модель формирования гражданской идентичности, определяющую специфику педагогической работы в условиях интеграции.
5. Охарактеризовать роли коммеморативных практик как механизма восстановления исторической памяти и психологической реабилитации.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач авторами применялся комплекс теоретических и эмпирических методов.

Теоретические методы включали анализ и синтез научной литературы по проблематике гражданской идентичности, исторической памяти, социальной аномии и посттравматической социализации, а также систематизацию выявленных социально-психологических факторов и барьеров интеграции.

Эмпирические методы были представлены обобщением эффективного педагогического опыта воспитательной работы, реализуемого в ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», что позволило выявить успешные практики формирования гражданской идентичности обучающихся. Метод педагогического моделирования использовался при разработке структурной модели формирования гражданской идентичности в условиях интеграции новых регионов.

Научная новизна состоит в комплексном анализе социально-психологических факторов формирования гражданской идентичности обучающихся в новых регионах России, систематизации «разрывов» идентичности, обосновании принципов воспитательной работы в условиях кризисного типа социализации, а также в разработке структурной модели формирования гражданской идентичности, интегрирующей диагностический, средовой, диалогический, деятельностный и интегративный этапы.

Теоретическая значимость состоит в выявлении и систематизации социально-психологических факторов деформации гражданской идентичности обучающихся в новых регионах, разработке типологии «разрывов» идентичности, обосновании роли коммеморативных практик как механизма восстановления исторической памяти, а также в разработке структурной модели формирования гражданской идентичности, адаптированной к условиям кризисного типа социализации.

Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенная структурная модель формирования гражданской идентичности может быть непосредственно применена в образовательной практике новых регионов, выявленные типы «разрывов» идентичности и система принципов воспитательной работы могут быть использованы педагогами новых регионов при проектировании воспитательной деятельности, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров. Рекомендованные коммеморативные практики выступают эффективным инструментом восстановления исторической памяти и психологической реабилитации обучающихся.

Влияние длительного пребывания в ином социокультурном и информационном поле. На протяжении более чем тридцати лет подрастающее поколение в данных регионах находилось в рамках образовательной парадигмы, ориентированной на конструирование идентичности, отличной от российской. Социокультурное поле формировалось через ревизионизм в историческом образовании, сужение сферы функционирования русского языка и массированное информационное давление, формирующее образ «Врага» в лице Российской Федерации [1]. Для современных обучающихся это означает наличие «наслоенной» идентичности, где первичные смыслы, полученные в семье, входили в противоречие с официальным дискурсом школы [2].

Феномен «разрывов» идентичности. В контексте новых регионов наблюдаются несколько типов таких разрывов. Бинарность самосознания проявляется в одновременном ощущении принадлежности к локальной культуре и болезненном поиске новой государственной идентичности. Кризис преемственности выражается в разрыве между ценностными установками семьи и официальным дискурсом школы в предшествующий период. Ценностный вакуум характеризуется разрушением прежних идеологических конструктов при незавершённом присвоении новых гражданских смыслов. Информационно-исторический разрыв возникает из-за противоречия между усвоенными ранее историческими представлениями и российской исторической правдой [3].

Последствия травматичного опыта. Ключевым фактором, определяющим психологический профиль обучающихся, является опыт жизни в условиях вооруженного конфликта. Травма носит не только индивидуальный, но и коллективный характер. Наблюдается дестабилизация базового доверия к миру (согласно концепции Э. Эриксона), эмоциональное выгорание и апатия, а также фрагментарность восприятия будущего, что затрудняет формирование ответственности за будущее своей страны [4].

Таблица 1

Социально-психологические барьеры формирования гражданской идентичности

Барьер	Характеристика	Педагогические риски
Состояние аномии	Разрушение прежней системы норм при несформированности новой	Правовой нигилизм, дезориентация, социальная апатия
Двойная идентичность	Одновременное сосуществование старой и новой гражданской принадлежности	Внутренний конфликт лояльностей, маргинализация самосознания
Повышенная тревожность	Устойчивая эмоциональная реакция на неопределённость и угрозы	Снижение социальной активности, защитная агрессия или замкнутость
Искажение исторической памяти	Мифологизация истории, фрагментарность знаний	Аксиологический диссонанс, разрыв цивилизационной преемственности

Социально-психологические барьеры интеграции. Систематизация барьеров формирования гражданской идентичности в новых регионах представлена в таблице 1.

Состояние аномии (от фр. *anomie* – безнормность) проявляется в кризисе целеполагания, правовом и моральном релятивизме, ощущении социальной дезориентации [5]. Феномен двойной идентичности характеризуется когнитивно-сложным конструктом, когда обучающиеся оказываются в ситуации «социального расщепления», что ведёт к внутреннему конфликту лояльностей, ситуативной идентичности и маргинализации самосознания [6]. Повышенная тревожность становится устойчивой чертой личности, проявляясь в страхе неопределенности и сензитивности к социальным изменениям [7].

Искажение исторической памяти как барьер. Гражданская идентичность немыслима без опоры на историческую память. В новых регионах фиксируется глубокая деформация этой памяти, вызванная мифологизацией истории и фрагментарностью знаний, что создаёт аксиологический диссонанс между семейными и официальными представлениями [8].

Преодоление искажений невозможно без включения коммеморативных практик – совокупности культурных механизмов, обеспечивающих трансляцию коллективного опыта и формирование эмоционально-ценностного отношения к прошлому [9].

В педагогическом контексте коммеморация выполняет следующие важные функции:

– консолидирующую;
– трансляционную;
– идентификационную;
– аксиологическую;
– реабилитационную.

Педагогические сложности интеграционного периода. Интеграция новых регионов в единое образовательное пространство сопряжена с комплексом педагогических вызовов. Разница в образовательных программах и учебниках создаёт дидактический разрыв, требующий разработки индивидуальных образовательных траекторий и интенсивных курсов выравнивания [1]. Перестройка ценностных ориентаций предполагает перевод гражданских ценностей из категории «лозунгов» в категорию личных убеждений через принцип «созидательного включения» [10]. Работа с семьями с разными политическими взглядами требует от учителя компетенций в области конфликтологии и медиации [11].

Специфика воспитательной работы. Воспитательная деятельность в новых регионах приобретает черты социально-педагогической реабилитации. Традиционные методы патриотического воспитания оказываются недостаточно эффективными, что требует перехода к парадигме «созидательного воспитания» [12].

Как отмечают авторы-исследователи Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, ключевыми принципами организации патриотического воспитания выступают:

– диалогичность (отказ от директивного монолога, совместный поиск смыслов);
– эмпатийность (признание уникальности опыта ребёнка, безоценочное понимание);
– безопасность (создание «психологической ниши» и территории стабильности);
– доверие к институтам (формирование позитивного опыта взаимодействия с государством);
– созидательность (замещение негативного опыта созидательной деятельностью) [10].

На основе проведённого анализа разработана структурная модель формирования гражданской идентичности в новых регионах (рис. 1), включающая пять этапов:

1. Диагностика социально-психологического состояния (аномия, тревожность, тип идентичности, искажения памяти).
2. Создание безопасной и доверительной среды (ритуалы стабильности, эмпатическое слушание, защита от буллинга).
3. Диалогическое осмысление «трудных» вопросов (деконструкция ложных представлений, формирование критического мышления).
4. Включение в созидательную деятельность (волонтёрство, проекты «Движения первых», личный успех как основа доверия).
5. Интеграция локальной и общероссийской идентичности (устойчивая гражданская идентичность) [3].

Коммеморативные практики как инструмент воспитания. Наиболее эффективными формами коммеморации в образовательных организациях новых регионов выступают: участие в акции «Бессмертный полк», создание и поддержка школьных музеев, церемонии возложения цветов к мемориалам, присвоение образовательным учреждениям имён героев, уроки памяти и вахты памяти [9]. Важной особенностью является их двойной терапевтический эффект: восстановление исторической правды и психологическая реабилитация через включение в созидательную деятельность.

Динамика формирования идентичности. Схема динамики (рис. 2) фиксирует переход от исходного кризисного состояния (социальная аномия, двойная идентичность, повышенная тревожность, искажённая историческая память) через переходный период (восстановление исторической правды, замещение

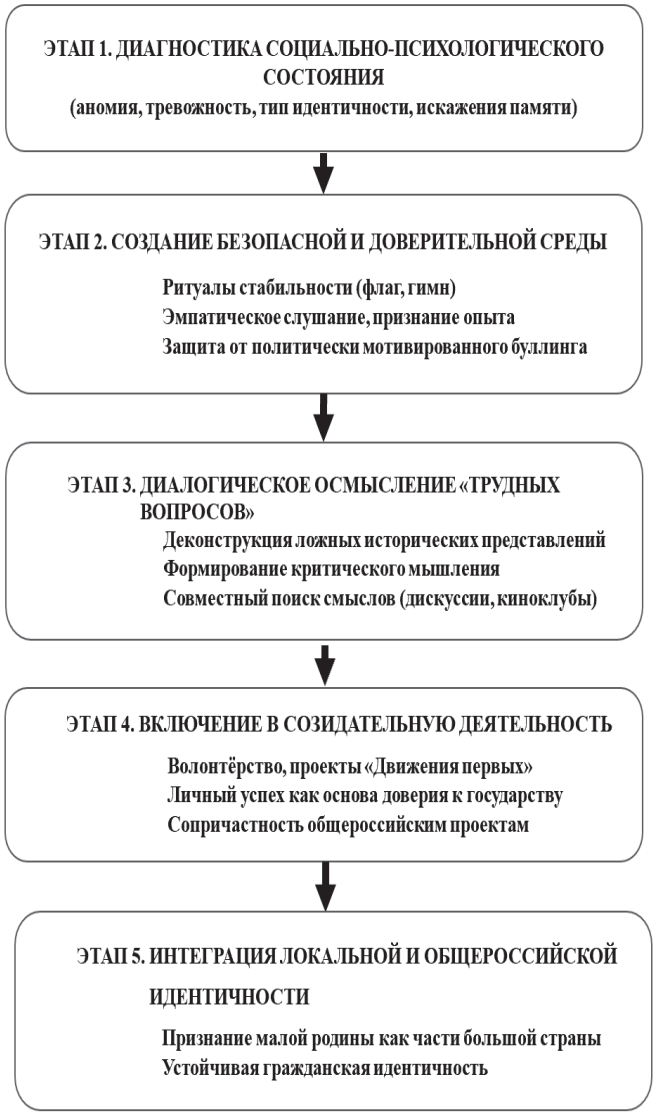


Рис. 1. Модель формирования гражданской идентичности в новых регионах

Рис. 2. Динамика формирования идентичности: от аномии к интеграции

тревоги безопасностью, формирование базового доверия) к целевому состоянию устойчивой гражданской идентичности, интегрирующей локальный и общероссийский уровни [6].

Результаты эмпирического исследования. С целью верификации теоретических положений, касающихся социально-психологических факторов формирования гражданской идентичности, авторами было проведено эмпирическое исследование на базе образовательных организаций Херсонской области.

В исследовании приняли участие 80 обучающихся в возрасте от 14 до 17 лет (учащиеся 8–11 классов). Отбор респондентов осуществлялся методом сплошной выборки.

Для диагностики использовался комплекс валидированных психодиагностических методик:

- методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) для изучения идентификационных характеристик личности;
- шкала базисных убеждений (Р. Янов-Бульман) для оценки степени доверия к миру;
- опросник «Уровень тревожности» (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) для измерения ситуативной и личностной тревожности.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики (расчет средних арифметических значений, процентных распределений). Полученные в ходе исследования эмпирические данные систематизированы в табл. 2.

Таблица 2

Социально-психологические показатели обучающихся Херсонской области (n = 80)

Показатель	Значение
Доля респондентов, идентифицирующих себя с гражданами России де-юре (формально), %	81,3
Доля респондентов, идентифицирующих себя с гражданами России де-факто (внутренне), %	41,3
Величина разрыва между формальной и внутренней идентичностью, %	40,0
Средний балл ситуативной тревожности (max 80)	48,4
Средний балл личностной тревожности (max 80)	52,3
Средний индекс базового доверия к миру (max 100)	42,6
Средний уровень исторической правды (max 30)	12,4

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить ряд значимых социально-психологических закономерностей.

Во-первых, установлено наличие феномена двойной идентичности у обучающихся Херсонской области. Формальная (юридическая) идентификация с российским гражданством зафиксирована у 81,3% респондентов, тогда как внутреннее эмоционально-ценностное принятие новой гражданской принадлежности характерно лишь для 41,3% опрошенных. Величина выявленного разрыва составляет 40,0%, что эмпирически подтверждает теоретическое положение о «бинарности самосознания» как одном из типологических вариантов «разрывов» идентичности в новых регионах.

Во-вторых, зафиксировано превышение уровня личностной тревожности (52,3 балла) над уровнем ситуативной тревожности (48,4 балла) на 3,9 балла. Данное соотношение свидетельствует об устойчивом характере тревожности, сформировавшейся как личностная черта под воздействием длительного проживания в зоне вооруженного конфликта. Полученные результаты согласуются с теоретическими выводами о повышенной тревожности как одном из ключевых социально-психологических барьеров интеграции.

В-третьих, значение индекса базового доверия к миру (42,6 балла из 100) находится в диапазоне низких величин. Данный факт коррелирует с результатами исследований посттравматического стрессового расстройства и подтверждает теоретическое положение о дестабилизации базового доверия у обучающихся, переживших вооруженный конфликт.

В-четвертых, уровень исторической правды (12,4 балла из 30) демонстрирует фрагментарность исторических знаний у респондентов. Данный показатель свидетельствует о необходимости системной работы по восстановлению исторической памяти с использованием коммеморативных практик.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные полностью коррелируют с основными теоретическими положениями о социально-психологических факторах формирования гражданской идентичности обучающихся в новых регионах, что, в свою очередь, обосновывает необходимость внедрения авторской структурной модели воспитательной работы.

Таким образом, формирование гражданской идентичности обучающихся в новых субъектах Российской Федерации требует учета специфических социально-психологических факторов, обусловленных длительным пребыванием региона в ином социокультурном и информационном поле. Выявление и систематизация данных факторов (феномен «разрывов» идентичности, состояние аномии, двойная идентичность, повышенная тревожность, искажение исторической памяти) позволяют дифференцировать педагогические подходы в зависимости от доминирующего типа деформации идентичности у конкретного обучающегося или группы. Исследование показывает, что четкое понимание этих барьеров значительно повышает эффективность воспитательной работы.

Воспитательная деятельность в условиях кризисного типа социализации приобретает черты социально-педагогической реабилитации. Принципы диалогичности, эмпатийности, безопасности, доверия к институтам и созидательности выступают базовыми ориентирами при построении образовательного процесса. Достижение целей формирования гражданской идентичности и, соответственно, интеграции новых регионов в единое социокультурное пространство Российской Федерации требует объединения усилий всех субъектов образовательной деятельности: педагогических работников, руководства образовательных организаций, представителей местных органов публичной власти и, что представляет особую значимость, семей, в которых воспитываются обучающиеся.

Координация их взаимодействия на основе современных методических рекомендаций выступает необходимым условием обеспечения эффективности данного процесса. Создание системы воспитательной работы, основанной на принципах диалога, эмпатии и психологической безопасности, становится стратегически важной задачей, способствующей не только формированию гражданской идентичности подрастающего поколения, но и восстановлению социальной ткани, преодолению ментальных разрывов и конструированию образа общего будущего.

Следовательно, обращение к социально-психологическим факторам становления гражданской идентичности у обучающихся в новых регионах представляет собой не только своевременную научно-педагогическую проблему, но и стратегически значимый этап проектирования воспитательной системы, адекватной современным вызовам, способной укрепить духовное единство многонационального народа России и гарантировать устойчивое общественное развитие в эпоху геополитических изменений.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для педагогов, психологов и исследователей, работающих в области гражданского воспитания и посттравматической социализации.

Библиографический список

1. Николина В.В., Лощилова А.А., Фролова С.В., Аксенов С.И. Формирование гражданской идентичности и культурно-исторической памяти молодёжи России на территориях новых субъектов Российской Федерации: подходы, принципы и направления реализации. *Вестник Мининского университета*. 2023; Т. 11, № 4 (45). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6.
2. Тишков В.А. Российская идентичность: внутренние и внешние вызовы. *Вестник Российской академии наук*. 2019; Т. 89, № 4: 408–412. DOI: 10.31857/S0869-5873894408-412.
3. Шакурова М.В. К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024; Т. 30, № 3: 5–11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11.
4. Асмолов А.Г. *Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия*. Москва: Генезис, 2019.
5. Дюркгейм Э.О *разделении общественного труда. Метод социологии*. Москва: Наука, 1991.
6. Самаркина И.В., Башмаков И.С., Кузьменко Н.П. Формирование гражданской идентичности в системе образовательной политики в условиях трансформации политического пространства. *Евразийская интеграция: экономика, право, политика*. 2024; Т. 18, № 3 (49): 133–143. DOI: 10.22394/2073-2929-2024-03-133-143.
7. Самаркина И.В. Молодежь новых регионов РФ в условиях трансформации социокультурного и политического пространства: модели идентичности и модели социализации. *Вестник Учебно-методического центра*. 2025; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-novyh-regionov-rf-v-usloviyah-transformatsii-sotsiokulturnogo-i-politicheskogo-prostranstva-modeli-identichnosti-i-modeli
8. Баранов А.В., Касьянов В.В., Самыгин П.С. Историческая память в российском обществе: основные проблемы формирования в контексте реализации государственной политики в области исторического просвещения. *Каспийский регион: политика, экономика, культура.* 2025; № 2 (83): 9–19. DOI: 10.54398/1818-510X.2025.83.2.001/
9. Дробижева Л.М. Российская идентичность: поиски определения и динамика распространения. *Социологические исследования*. 2020; № 8: 37–50. DOI: https://doi.org/10.31857/S013216250009460-9
10. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Концептуальные положения воспитания гражданской идентичности сельских школьников. *Ученые записки*: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021; № 4 (60). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-polozheniya-vospitaniya-grazhdanskoy-identichnosti-selskih-shkolnikov
11. *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.* Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1677 (ред. от 2024) (с учетом положений по интеграции новых регионов до 2036 года). Available at: https://docs.cntd.ru/document/1314572226
12. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.

References

1. Nikolina V.V., Loschilova A.A., Frolova S.V., Aksenov S.I. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti i kul'turno-istoricheskoj pamyati molodezhi Rossii na territoriyah novyh sub`ektov Rossijskoj Federacii: podhody, principy i napravleniya realizacii. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023; T. 11, № 4 (45). DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-6.
2. Tishkov V.A. Rossijskaya identichnost': vnutrennie i vneshnie vyzovy. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 2019; T. 89, № 4: 408-412. DOI: 10.31857/S0869-5873894408-412.
3. Shakurova M.V. K voprosu o metodologicheskih osnovah izucheniya processa formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayuschihsya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2024; T. 30, № 3: 5-11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11.
4. Asmolov A.G. *Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya*. Moskva: Genezis, 2019.
5. Dyurkgejm `E.O *razdelenii obschestvennogo truda. Metod sociologii*. Moskva: Nauka, 1991.
6. Samarkina I.V., Bashmakov I.S., Kuz'menko N.P. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti v sisteme obrazovatel'noj politiki v usloviyah transformacii politicheskogo prostranstva. *Evrazijskaya integraciya: `ekonomika, pravo, politika*. 2024; T. 18, № 3 (49): 133-143. DOI: 10.22394/2073-2929-2024-03-133-143.
7. Samarkina I.V. Molodezh' novyh regionov RF v usloviyah transformacii sociokul'turnogo i politicheskogo prostranstva: modeli identichnosti i modeli socializacii. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo centra*. 2025; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-novyh-regionov-rf-v-usloviyah-transformatsii-sotsiokulturnogo-i-politicheskogo-prostranstva-modeli-identichnosti-i-modeli
8. Baranov A.V., Kas'yanov V.V., Samygin P.S. Istoricheskaya pamyat' v rossijskom obschestve: osnovnye problemy formirovaniya v kontekste realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti istoricheskogo prosvescheniya. *Kaspijskij region: politika, `ekonomika, kul'tura.* 2025; № 2 (83): 9-19. DOI: 10.54398/1818-510X.2025.83.2.001/
9. Drobizheva L.M. Rossijskaya identichnost': poiski opredeleniya i dinamika rasprostraneniya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2020; № 8: 37-50. DOI: https://doi.org/10.31857/S013216250009460-9
10. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. Konceptual'nye polozheniya vospitaniya grazhdanskoj identichnosti sel'skih shkol'nikov. *Uchenye zapiski*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021; № 4 (60). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-polozheniya-vospitaniya-grazhdanskoy-identichnosti-selskih-shkolnikov
11. *O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 19.12.2012 № 1677 (red. ot 2024) (s uchetom polozhenij po integracii novyh regionov do 2036 goda). Available at: https://docs.cntd.ru/document/1314572226
12. Vygotskij L.S. Problemy razvitiya psihiki. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.

Статья поступила в редакцию 01.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-103-106

***Dorofeev E.M.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Lifting and Transport Machines and Systems, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*

TUTORIAL SUPPORT FOR THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MARITIME UNIVERSITY. Currently, digital educational resources have become widespread and used in the educational process of maritime universities, contributing to the integration of artificial intelligence technologies that significantly intensify the information flow. Adapting cadets and faculty to work in the digital environment of a maritime university is becoming increasingly important in the professional education system. The aim of this study is to develop and test a tutoring support strategy for the university aimed at improving the adaptation of faculty and cadets to work in the digital environment of a maritime university. Special attention paid to the analysis of the theoretical foundations of the structure of the university's digital educational environment, the work of tutors in the context of the digitalization of higher maritime education, as well as practical aspects of the introduction of tutoring methods into the organization of educational activities at a maritime university. The study examines the basic competencies of tutors and offers recommendations for improving their professional knowledge and skills. The obtained results of the study, based on a system-activity approach, can be useful for tutors, faculty, and administration of higher education institutions, as well as for further research in the field of digital pedagogy and the development of pedagogical strategies for tutoring services at universities.

Key words: **digital educational environment, systems-activity approach, tutoring, methodology, tutoring support**

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В настоящее время цифровые образовательные ресурсы получили широкое распространение и применение в учебном процессе морских университетов, способствуя интеграции технологий искусственного интеллекта, которые значительно интенсифицируют информационный поток. Адаптация курсантов и профессорско-преподавательского состава к работе в цифровой среде морского вуза приобретает важное значение в системе профессионального образования. Исследование посвящено разработке и апробации стратегии тьюторской поддержки вуза, направленной на повышение эффективности адаптации преподавателей и курсантов к работе в цифровой среде морского университета. Особое внимание уделяется анализу теоретических основ структуры цифровой образовательной среды вуза, работы тьюторов в контексте цифровизации высшего морского образования, а также практическим аспектам внедрения методов тьюторства в организацию учебной деятельности в морском вузе. В исследовании рассматриваются базовые компетенции тьюторов и предлагаются рекомендации по совершенствованию их профессиональных знаний и навыков. Полученные результаты исследования, основанные на системно-деятельностном подходе, могут быть полезны тьюторам, профессорско-преподавательскому составу и администрации высших учебных заведений, а также для дальнейших исследований в области цифровой педагогики и разработки педагогических стратегий для тьюторской службы в вузе.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, системно-деятельностный подход, тьюторство, методика, тьюторская поддержка**

Непрерывное развитие цифрового образовательного интернет-пространства в рамках морского вуза требует переосмысления его структуры, методологических подходов и трансформации традиционных форм самостоятельной учебной деятельности курсантов в нем. Важно отметить, что значительная часть времени курсантов тратится не на приобретение новых знаний по изучаемым дисциплинам, а на поиск необходимой информации, изучение пользовательских интерфейсов обучающих программ, а также требований и особенностей функционирования интернет-приложений и цифровых продуктов. В связи с чем возникает проблема недостаточной разработанности эффективных стратегий тьюторской поддержки, которые бы учитывали индивидуальные особенности пользователей, специфику цифровой образовательной среды вуза и требования образовательных стандартов.

Актуальность исследования подчеркивается необходимостью разрешения выявленного противоречия между существующей потребностью пользователей цифровой образовательной среды вуза в интеграции цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс, а также формировании у курсантов соответствующих компетенций и недостатком научно-обоснованных стратегий, методик и технологий тьюторской поддержки, которые бы обеспечивали успешную адаптацию пользователей к цифровой среде и учитывали их индивидуальные образовательные траектории. Наличие указанных выше противоречия и проблемы приводит к снижению уровня цифровой грамотности курсантов и преподавателей морского университета, их неудовлетворенности качеством обучения и затруднениям в профессиональной деятельности.

Цель исследования – разработка и обоснование стратегии тьюторской поддержки для цифровой образовательной среды морского университета.

Задачи: (а) провести сравнительный анализ существующих подходов к структуре и работе служб тьюторской поддержки цифровой образовательной среды (ЦОС) в вузах; (б) выявить основные проблемы и барьеры, которые приходится преодолевать ее пользователям; (в) разработать структуру и модель службы тьюторской поддержки ЦОС и педагогическое сопровождение ее работы, направленной на повышение эффективности адаптации преподавателей и курсантов к работе в ней.

Методологической основой исследования послужили системный подход, теория цифрового образования, а также принципы индивидуализации и диффе-

ренциации обучения. В работе использованы методы сравнительного анализа, синтеза, моделирования.

Научная новизна заключается в разработке и обосновании стратегии тьюторской поддержки для цифровой образовательной среды морского университета. Впервые предложена структура, модель службы тьюторской поддержки ЦОС и педагогическое сопровождение ее работы, направленной на повышение эффективности адаптации преподавателей и курсантов к работе в ней, учитывающей их уровень цифровой компетентности и специфику образовательного пространства морского университета.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении педагогической теории концептуальной стратегией тьюторской поддержки для цифровой образовательной среды морского университета. Полученные результаты могут быть применены в дальнейших исследованиях педагогической поддержки образовательного процесса в морских вузах средствами цифровой образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенную в статье модель службы тьюторской поддержки ЦОС, ее структуру и педагогическое сопровождение ее работы можно использовать в высших учебных заведениях, адаптируя к специфике профессиональной подготовки.

Стремительное развитие цифровых и электронных технологий вносит свои коррективы в образовательный процесс вузов, совершенствуя учебную среду, повышая требования к компетентности профессорско-преподавательского состава, развивая личностные качества обучающихся, усиливая роль их саморегуляции и ответственности. Изучение нормативных государственных документов [1; 2], сравнительный анализ научных источников и личный опыт работы, а также анализ опыта работы коллег показывает, что в морской отрасли, где требования к профессиональной подготовке высоки, внедрение цифровых технологий и ИИ открывает новые возможности, повышая качество обучения.

Так, например, Е.Д. Платова [3] видит в информационной среде вуза потенциал для формирования метакомпетентности студентов. Приобретая профессиональные знания, умения, навыки и опыт будущей работы, студенты получают навыки коммуникации в среде Интернет и интранет: выражают свое мнение, оценивают чужое мнение, презентуют результаты своего творческого труда, получают отзывы от незнакомых им людей и пр.

О.А. Чалова [4] считает, что цифровая среда в вузе является основополагающей в организации профессионального воспитания студентов. На основе персонифицированных встреч со специалистами-профессионалами студентам предоставляется возможность совместного решения профессиональных задач и реальных проблем производства.

Т.А. Белова, И.В. Гусев, Ю.А. Фадеева, М.В. Шиганова [5] выдвигают ряд требований к организации цифровой образовательной среды вуза для проведения профориентационной деятельности студентов. Однако выполнение большинства из предложенных требований становится невозможным ввиду отсутствия единой тьюторской службы поддержки цифровой образовательной среды в вузах.

Р.Р. Мухаметшин и Л.Е. Савич [6], рассматривая концептуальные положения цифровой образовательной среды, указывают на то, что цифровая информационная среда может стать достоянием только авангардного университета, и предлагают стратегию ее развития в вузе, который готов к инновациям и творчеству.

Для реализации стратегии повышения профессиональных знаний в цифровой среде университета требуются уверенные компетенции в работе с цифровыми ресурсами, которые в своем большинстве приобретаются самостоятельно. Недостаточность цифровой грамотности пользователей цифровой образовательной среды вуза, стресс от инноваций, ограниченность во времени и прочие факторы вызывают дискомфорт, потерю стрессоустойчивости, затруднение адаптации к новым условиям обучения в вузе. В настоящее время перечисленные факты занимают центральное место в педагогических дискурсах и научных публикациях.

Например, в проведенных исследованиях О.В. Ванновская [7] подчеркивает и обосновывает воздействие цифровой образовательной среды на психику не только студентов, но и преподавателей.

Т.А. Щучка и Н.А. Гнездилова [8], обсуждая принципы адаптации студентов к коммуникации в цифровой образовательной среде вуза, находят ряд неудобств, которые испытывают ее пользователи. Авторы отмечают, что успешная адаптация зависит от уровня развития навыков коммуникации и саморегуляции.

Для решения перечисленных проблем в вузах создаются тьюторские службы, в состав которых входят методисты, программисты, психологи, менеджеры, наделенные общими и специальными функциональными особенностями. Тьюторство как форма сопровождения образовательного процесса предполагает активное взаимодействие и индивидуальный (персонифицированный) подход ко всем участникам образовательного процесса в университете.

А.Х. Чупанов и С.С. Гасанова [9] рассматривают проблемы организации цифровой образовательной среды в современном вузе и предлагают пути их решения, лишь косвенно касаясь организации тьюторской службы в университете.

В.Б. Петропавловская, М.Ю. Завадько и О.Г. Лукина [10], рассматривая особенности формирования цифровой среды, также упоминают о необходимости организации и научного исследования работы тьюторской службы в вузе.

Е.К. Назарова, Л.И. Савва и А.А. Горошкко [11] подчеркивают важность готовности преподавателей вуза к созданию информационных ресурсов для цифровой образовательной среды вуза и допускают помощь тьюторских служб вуза.

Тьюторские службы, как показывают исследования, становятся важной структурной единицей университета, требующей пристального взгляда ученых и исследователей. А в контексте цифровой среды служба тьюторской поддержки выступает как средство снижения когнитивной перегрузки и мотивационного дефицита.

Представим одну из моделей службы тьюторской поддержки цифровой образовательной среды морского университета и рассмотрим этапы стратегии реализации ее работы, изначально определив ее генеральное целевое назначение: аккумуляция электронных образовательных ресурсов с использованием сети Интернет и внутривузовской сети интранет и формирование устойчивых цифровых компетенций у пользователей (курсантов и преподавателей), обеспечивающих уверенную и эффективную работу с электронными образовательными ресурсами.

Тактические цели службы тьюторской поддержки сводятся к (а) обеспечению системного персонифицированного подхода к обучению пользователей работе в цифровой среде вуза; (б) повышению цифровой грамотности и навыков самостоятельной работы; (в) снижению стресса и сопротивления при освоении новых технологий; (г) содействию формирования мотивации к непрерывному развитию цифровых компетенций; (д) диагностике текущего уровня цифровой компетентности пользователей; (е) формированию индивидуальных (персонифицированных) образовательных траекторий с учетом цифровой подготовки; (ж) постоянному мониторингу и адаптации эффективности цифровой образовательной среды университета с учетом обратной связи и результатов; (з) организации регулярной тьюторской поддержки посредством онлайн-консультаций и практико-ориентированных занятий.

Заданная концептуально-целевая направленность работы службы тьюторской поддержки университета определяет ее структуру и задачи ее структурных элементов. Структура службы тьюторской поддержки в цифровой образовательной среде университета должна быть организована с учетом комплексного взаимодействия специалистов различных профилей. В данном контексте необходимо обеспечить синергию между программистами, менеджерами, методистами, мотиваторами и психологами, что позволит эффективно реализовывать функции сопровождения образовательного процесса в условиях цифровизации. Педагогическое сопровождение службы тьюторской поддержки базируется на следующих принципах:

(а) персонификация обучения;

(б) поэтапное освоение инноваций;

(в) интерактивность;

(г) регулярная обратная связь.

Персонификация обучения предусматривает учет уровня подготовки пользователя цифровой образовательной среды вуза, его потенциальных возможностей, личных предпочтений, уровня цифровой подготовки и личностных особенностей. Для осуществления персонификации необходимо иметь в наличии комплекс диагностических средств и автоматизированных программ построения образовательных траекторий в соответствии с результатом тестирования. Материалы должны быть доступны в режиме онлайн и офлайн для всех пользователей университетской цифровой среды с соблюдением норм этики и неразглашения личной информации. Поэтапное освоение инноваций предполагает своевременную информированность о новых возможностях цифровых инструментов информационной среды вуза, их пошаговом освоении в удобном темпе и в удобное для пользователя время.

Интерактивность предполагает включение пользователей в активную самостоятельную или групповую деятельность через практико-ориентированные задания преподавателей, деловые онлайн-игры, геймификацию, симуляции и пр., что стимулирует к работе на цифровых платформах.

Обратная связь поддерживается в режиме реального времени в форме консультирований, бесед, дискурсов, отзывов, «лайков» и прочих средств поддержки.

Важной составляющей в организации работы службы тьюторской поддержки в вузе является подбор кадров. Перечислим ключевые компетенции, которыми должен владеть тьютор:

- должен знать и владеть:

(а) программными платформами, включая системы дистанционного обучения и управления компьютерами удаленно;

(б) электронными библиотеками и их интерфейсом;

(в) учебными комплексами симуляторов;

(г) решением технических и методологических проблем;

- должен уметь:

(а) оказать своевременную помощь при возникновении у пользователя трудностей в процессе работы в цифровой информационной среде вуза;

(б) формировать у пользователя ответственность и навыки к самоорганизации;

(в) провести мотивационную работу и поддержку;

(г) координировать взаимодействие между курсантами и преподавателями;

Таблица 1

Результаты тестирования уровня повышения работы образовательной среды в морском вузе
(по 10 бальной оценке, max-10, min-1)

Этап педагогического эксперимента	Доступность к ЦОС	Наполнение банка учебно-методических разработок в ЦОС	Уровень когнитивности работников служб тьюторской поддержки	Реализация стратегии работы службы тьюторской поддержки в ЦОС
До реализации	4,3	5,4	2,7	2,1
После реализации	7,4	7,7	3,6	5,8

(д) управлять учебным временем и организовывать индивидуальную и групповую самостоятельную работу в цифровой образовательной среде;

(е) поддерживать положительный настрой и уверенность пользователя в собственных силах.

Этапы педагогического сопровождения деятельности службы тьюторской поддержки цифровой образовательной среды высшего учебного заведения могут быть структурированы в пять последовательных шагов:

– диагностика цифровых компетенций пользователей;
– разработка методических материалов и инструментов поддержки;
– проведение практического сопровождения;
– мониторинг и оценка эффективности внедренных мер;
– рефлексия результатов работы службы и внесение необходимых корректировок в ее деятельность.

Диагностика цифровых компетенций предполагает содержание базы исходного уровня знаний и умений каждого пользователя по работе с информационно-коммуникационными, цифровыми и ИИ-технологиями. Для этого в информационном банке цифровой образовательной среды вуза необходимо наличие тематических специализированных тестовых программ и программ с ИИ-технологией по построению индивидуальных образовательных траекторий внутри цифровой среды. Доступность пользователей к программам по самодиагностике поможет выявить им пробелы и разработать свой персонифицированный план по их восполнению.

Разработка материалов и инструментов поддержки, шаблонов с ИИ-технологией, а также инструкций к ним окажет существенную помощь профессорско-преподавательскому составу в подготовке видеолекций и видеопрактикумов, интерактивных пособий, тестов к изучаемым дисциплинам, методических пособий и видеоруководств к ним, а также интерактивных интернет-платформ преподавателей, адаптированных под специфику преподаваемой дисциплины.

Практическое тьюторское сопровождение предполагает оказание помощи пользователям цифровой образовательной среды университета в организации аудиторных и внеаудиторных занятий и консультаций; проведении вебинаров, индивидуальных встреч с преподавателями, специалистами-профессионалами, тьюторами и пр.; организации мастер-классов, индивидуальных сессий с тьютором и пр.; организации практических занятий и упражнений, направленных на усвоение программных продуктов, цифровых сервисов, которые используются в профессиональной подготовке курсантов.

Мониторинг результатов работы пользователя в цифровой среде вуза проводится с помощью систем электронного контроля и анализа активности пользователя. Обратная связь важна и служит для своевременной корректировки не только поведенческих аспектов пользователей, но и для определения эффективности работы службы тьюторской поддержки в вузе.

В образовательной среде морского университета этап рефлексии учебной деятельности и корректировка программ на основании ее результатов играют важную роль в поддержке коммуникации коллектива вузовской службы тьюторов с курсантами, преподавателями и специалистами морской отрасли.

Важной особенностью в работе службы тьюторов является ее направленность на развитие у курсантов таких качеств, как саморегуляция, самообразование, ответственность и прочее. Все виды «самости» курсанты могут достичь только в случае их активного вовлечения в работу по поддержанию и расширению цифровой образовательной среды университета при помощи проведения таких совместных мероприятий, как организация регулярных тренингов по безопасности работы в сети курсантами старших курсов; внедрение игровых и проектных методов обучения, разработанных курсантами в совместной деятельности с преподавателями. Силами тьюторов возможна разработка системы поощрения самостоятельного поиска информации и обмена между курсантами, а также организация интернет-клубов для обмена знаниями между курсантами в форме видеочатов, форумов и прочих мультимодальных форм коммуникации.

Структура цифровой среды каждого вуза зависит как от внутренних, так и от внешних факторов, а также от структуры службы тьюторской поддержки, которая может меняться в зависимости от тактических целей и локальных задач. К общим базовым характеристикам цифровой среды университета можно отнести две ее платформы: одна базируется в сети Интернет и имеет более широкий доступ для пользователей, другая базируется в сети интранет (на внутренней сети вуза), в которой хранятся конфиденциальные материалы и информация и платный контент. Доступ к материалам сети интранет ограничен.

В условиях динамично развивающейся цифровой образовательной среды служба тьюторской поддержки приобретает существенное значение для повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе. Функционирование данной службы представляет собой многогранный процесс, требующий систематического подхода и интеграции различных образовательных стратегий.

Сравнительный анализ существующих подходов к структуре и работе служб тьюторской поддержки цифровой образовательной среды в вузах позволил выявить основные проблемы и барьеры:

− нецентрализованная работа методистов и программистов ограничивает доступ к учебно-научной информации, которая хранится на серверах вуза и в сети Интернет;

− несбалансированное сотрудничество преподавателей с работниками библиотеки задерживает формирование банка учебно-методических разработок для организации индивидуального и персонифицированного обучения курсантов;

− низкий уровень профессиональных знаний программистов в сфере морской индустрии приводит к дефектам компоновки картотеки диагностических онлайн-средств;

− отсутствие педагогических стратегий и централизованного плана работы тьюторов, методистов, программистов, работников библиотеки ведет к потере потенциала использования современных средств обучения.

Реализация предложенной выше модели службы тьюторской поддержки ЦОС и педагогического сопровождения ее работы повысило эффективность учебно-воспитательного процесса в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, согласно анализу результатов тестирования преподавателей и курсантов морского университета (табл. 1).

Из данных таблицы 1 видно, что проблема создания в морских университетах служб тьюторской поддержки и вовлечения курсантов в организацию цифровой образовательной среды требует дальнейших исследований в области цифровой педагогики и разработки педагогических стратегий.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута: разработана и обоснована стратегия тьюторской поддержки для цифровой образовательной среды морского университета. Последовательно решены сформулированные задачи исследования. Обоснована научная новизна.

Разработанная концепция одной из возможных педагогических моделей службы тьюторской поддержки цифровой образовательной среды в морском университете, а также ее структура и педагогическое сопровождение ее деятельности будут полезны для администрации высших учебных заведений, тьюторам и преподавателям.

Библиографический список

1. *Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года.* Указ Президента РФ от 10 октября 2019 года № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. *Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования. ГОСТ Р 70949-2023.* Москва, 2023. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771443079
3. Платова Е.Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; № 1 (46)-13: 82–84.
4. Чалова О.А. Цифровая среда вуза как основа организации профессионального воспитания студентов. *Уголовно-исполнительная система: законодательство, теория и практика:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти российского ученого-пенитенциариста заслуженного юриста Российской Федерации доктора юридических наук проф. О.В. Филимонова. Самара: Отрикс, 2025: 218–222.
5. Фадеева Ю.А., Белова Т.А., Гусев И.В., Шиганова М.В. Требования к цифровой образовательной среде вуза для организации профориентационной деятельности. *Вестник науки и образования.* 2020; № 17-1 (95): 72–74.
6. Мухаметшин Р.Р., Савич Л.Е. Цифровая образовательная среда творческого вуза: концепция, реализация и результаты внедрения в КазГИК. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* 2025; № 4: 152–158.
7. Ванновская О.В. Воздействие цифровой образовательной среды вуза на личность и психику обучающихся. *Вестник Государственного университета просвещения.* Серия: Психологические науки. 2023; № 3: 82–96.

8. Щучка Т.А., Гнездилова Н.А. Принципы адаптации обучающегося к общению в цифровой образовательной среде вуза. Мировые научные достижения естественно-научных и социально-гуманитарных исследований: от теории к практике. *Сборник научных статей Международной научно-практической конференции*. Москва: Наука, 2025: 216–218.
9. Чупанов А.Х., Гасанова С.С. Проблемы организации цифровой образовательной среды в современном вузе и пути их решения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 82-2: 266–269.
10. Петропавловская В.Б., Завадько М.Ю., Лукина О.Г. Особенности формирования цифровой образовательной среды в вузе. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2021; № 13 (21): 33–35.
11. Назарова Е.К., Савва Л.И., Горошко А.А. Готовность преподавателей вуза к созданию информационных ресурсов цифровой образовательной среды. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2025; № 3-13: 2–5.

References

1. *Nacional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 goda № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
2. *Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Primenenie iskusstvennogo intellekta v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Varianty ispol'zovaniya. GOST R 70949-2023.* Moskva, 2023. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771443079
3. Platova E.D. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v formirovanii metakompetentnosti studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2024; № 1 (46)-13: 82-84.
4. Chalova O.A. Cifrovaya sreda vuza kak osnova organizacii professional'nogo vospitaniya studentov. *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: zakonodatel'stvo, teoriya i praktika:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj pamyati rossijskogo uchenogo-penitenciarista zasluzhennogo yurista Rossijskoj Federacii doktora yuridicheskih nauk prof. O.V. Filimonova. Samara: Otriks, 2025: 218-222.
5. Fadeeva Yu.A., Belova T.A., Gusev I.V., Shiganova M.V. Trebovaniya k cifrovoj obrazovatel'noj srede vuza dlya organizacii proforientacionnoj deyatel'nosti. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020; № 17-1 (95): 72-74.
6. Muhametshin R.R., Savich L.E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda tvorcheskogo vuza: koncepciya, realizaciya i rezul'taty vnedreniya v KazGIK. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2025; № 4: 152-158.
7. Vannovskaya O.V. Vozdejstvie cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza na lichnost' i psihiku obuchayuschihsya. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosvescheniya.* Seriya: Psihologicheskie nauki. 2023; № 3: 82-96.
8. Schuchka T.A., Gnezdilova N.A. Principy adaptacii obuchayuschegosya k obscheniyu v cifrovoj obrazovatel'noj srede vuza. Mirovye nauchnye dostizheniya estestvenno-nauchnyh i social'no-gumanitarnyh issledovanij: ot teorii k praktike. *Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: Nauka, 2025: 216-218.
9. Chupanov A.H., Gasanova S.S. Problemy organizacii cifrovoj obrazovatel'noj sredy v sovremennom vuze i puti ih resheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 82-2: 266-269.
10. Petropavlovskaya V.B., Zavad'ko M.Yu., Lukina O.G. Osobennosti formirovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v vuze. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij.* 2021; № 13 (21): 33-35.
11. Nazarova E.K., Savva L.I., Goroshko A.A. Gotovnost' prepodavatelej vuza k sozdaniyu informacionnyh resursov cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2025; № 3-13: 2-5.

Статья поступила в редакцию 26.03.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-106-109

Nekrasova I.E., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article is devoted to the consideration of the essence of the concept of "pedagogical conditions". The procedure for substantiating and selecting the necessary pedagogical conditions for the legal education of cadets at a maritime university has been carried out. The purpose of the study is to identify and substantiate a set of pedagogical conditions that contribute to the effective formation of legal culture, legal awareness, and legal behavior skills among cadets at a maritime university. The study is based on a systemic, personal-activity, axiological, and environmental approach. The following methods were used: theoretical analysis, study of the experience of applying pedagogical conditions in the practice of legal education, synthesis, generalization, and ranking. Based on the analysis of domestic scientists' approaches, a set of pedagogical conditions necessary for the legal education of cadets has been selected. Five conditions have been selected using the ranking method: giving the educational environment a legal focus; integrating legal knowledge into technical, special, and conventional disciplines; applying professional and legal contextual learning; using simulation technologies to practice legal skills; and involving students in a wide range of legal-related activities. This set of pedagogical conditions represents the result of research that is scientifically novel, theoretically significant, and practically relevant. The research findings will be useful for theoretical and practical activities in the field of legal education and the development of legal culture among students at Russian universities. The research prospects are related to the study of the process of forming a system of legal self-development among cadets.

Key words: **cadets, maritime university, pedagogical conditions, legal education, legal culture, students, formation, digitalization of education**

И.Е. Некрасова*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению сущности понятия «педагогические условия». Выполнена процедура обоснования и выбора необходимых педагогических условий правового воспитания курсантов морского университета. Основная задача исследования: выявление и обоснование комплекса педагогических условий, способствующих эффективному формированию правовой культуры, правосознания и навыков правомерного поведения у курсантов морского вуза. Осуществлена опора на системный, личностно-деятельностный, аксиологический и средовой подходы. Применены следующие методы: теоретический анализ; изучение опыта применения педагогических условий в практике правового воспитания; синтез; обобщение; ранжирование. На основе анализа подходов отечественных ученых отобрана совокупность педагогических условий, потребных для правового воспитания курсантов. Из них методом ранжирования выбраны пять условий: придание образовательной среде правовой направленности; интеграция правовых знаний в технические, специальные и конвенционные дисциплины; применение профессионально-правового контекстного обучения; использование симуляционных технологий для отработки правовых навыков; участие обучающихся в широком спектре мероприятий, связанных с правовой сферой. Данный комплекс педагогических условий представляет результат исследования, который обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материалы исследования будут востребованы для теоретической и практической деятельности в сфере правового воспитания и формирования правовой культуры учащейся молодежи вузов России. Перспективы исследования связаны с изучением процесса формирования системы правового саморазвития курсантов.

Ключевые слова: **курсанты, морской университет, педагогические условия, правовое воспитание, правовая культура, учащаяся молодёжь, формирование, цифровизация образования**

В последние десятилетия в педагогических исследованиях большое внимание уделяется вопросу поиска, выбора, обоснования и применения педагогических условий. Это обусловлено тем, что основой для эффективного течения учебно-воспитательного процесса служит чёткое определение и формулирование этих условий.

Актуальность темы использования педагогических условий в правовом воспитании курсантов морского университета подтверждается комплексом факторов:

– *политические и социально-экономические изменения в России*. Возросла потребность в грамотных, высококомпетентных профессионалах, конкурентоспособных на рынке труда;

– *важность формирования активной гражданской позиции* у выпускников вуза, которая должна включать правовое мировоззрение, законопослушность, правовую воспитанность и правовую культуру;

– *необходимость преодоления правового нигилизма среди молодёжи*. Важно формировать у курсантов уважение к государству, Конституции и законам, чувство личной ответственности и добросовестности;

– *потребность реализации важной социальной задачи* – воспитание каждого курсанта как патриота, защитника интересов Отечества.

Цель статьи: разработка и детальное описание совокупности педагогических условий, обеспечивающих результативное правовое воспитание будущих специалистов торгового морского флота с учетом особенностей их предстоящей профессиональной деятельности.

Задачи: 1) уточнить значение термина «педагогические условия» применительно к системе морского профессионального образования; 2) идентифицировать, классифицировать и проанализировать педагогические условия, способствующие повышению эффективности правового воспитания курсантов; 3) разработать рекомендации профессорско-преподавательскому составу по конструктивному применению предложенного комплекса педагогических условий.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании целостной концепции педагогических условий правового воспитания курсантов морского вуза с учётом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования вносят вклад в развитие теории и методики профессионального образования, расширяя представления о специфике правового воспитания будущих морских специалистов в условиях глобализации и ужесточения международных требований к безопасности мореплавания.

Практическая значимость состоит в возможности применения предложенного комплекса педагогических условий, обеспечивающего вырабатывание интереса курсантов к правовому воспитанию, осознание его значимости, формирование позитивного отношения к воспитательно-правовой работе и развитие мотивации к овладению правовой культуры, потребной для последующей профессиональной деятельности.

Методы исследования: теоретический анализ, изучение опыта применения педагогических условий в практике правового воспитания, синтез, обобщение, ранжирование.

В условиях современной действительности правовое воспитание является краеугольным камнем в процессе становления правовой осведомленности и правовой культуры индивида. Его основная задача состоит в формировании у личности осознанного отношения к правовым предписаниям, ценностным установкам и фундаментальным постулатам, служащим основой для развития правового государства. Приоритетным направлением правового воспитания выступает формирование устойчивой психологической установки на добросовестное усвоение правовых знаний [1]. В условиях низкого уровня правовой грамотности юношества, потенциально деструктивного информационного воздействия формирование позитивного правосознания, правовой культуры молодежи признается приоритетным направлением государственной политики, обладающим критической значимостью [2]. На это ориентирована вся система образования России.

А.В. Калинина (2019), Т.П. Оборочан (2019) и др. утверждают, что процесс правового воспитания проходит более организованно, качественно и результативно при конструктивно-творческом применении преподавателем потенциала соответствующих педагогических условий.

Заметный след в разработке сущностных положений такого феномена, как «педагогические условия», оставили классики педагогической науки К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. Их идеи касались разных аспектов воспитания, обучения, организации образовательного процесса и стали теоретическим базисом для последующих изысканий и опоры преподавателей на педагогические условия в учебно-воспитательной деятельности.

В современных условиях проблематику применения потенциала педагогических условий в отечественной педагогике рассматривали В.И. Андреев, В.А. Беляков, Н.М. Борытко, Н.В. Ипполитова, А.Я. Найн, Н.С. Стерхова, С.Н. Павлов, Е.Е. Пашкова, А.Ю. Плешакова и др., которые предлагали различные трактовки рассматриваемого понятия.

Выполненный Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой теоретический анализ исследований различных трактовок понятия «педагогические условия» дал возможность ученым систематизировать их в три основные группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Отличие этих групп педагогических условий друг от друга заключается в их направленности и функции. Каждый тип условий имеет своё содержание и функции в организации и реализации педагогического процесса. Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова позиционируют педагогические условия как «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [3, с. 11].

В.А. Беликов в 2018 году рекомендовал рассматривать педагогические условия как «комплекс предпринимаемых действий для обеспечения эффективности процесса выполнения деятельности субъектов образования, существования, успешного функционирования и развития компонентов образования личности» [4, с. 24].

Термин «педагогические условия правового воспитания курсантов морского вуза» понимается как система целенаправленных мер, включающая актуализацию учебных программ, использование интерактивных методов обучения, развитие правовой образовательной среды, взаимодействие с профессиональным сообществом и мониторинг результативности, которая учитывает специфику морской деятельности (интернациональный характер профессии, работу в экстремальных условиях, изолированность от социальной среды) и направлена на формирование у курсантов способности применять правовые знания в профессиональной практике, соблюдать международные и национальные нормы, а также развивать правовую ответственность и законопослушность.

Какие же педагогические условия следует применить в интересах правового воспитания курсантов морского университета?

Изучим опыт проведенных исследований в сфере правового воспитания и правовой культуры студентов и курсантов таких исследователей, как Е.С. Генишер, А.В. Калинина, Т.П. Оборочан, Е.М. Зорина, А.С. Тюлина.

К примеру, Е.С. Генишер применяет такие условия: 1) повышение квалификации преподавательского состава (необходимо обеспечить, чтобы педагоги были готовы и компетентны в применении образовательных методик, направленных на развитие правосознания у студентов); 2) институционализация правовой поддержки (предлагается учредить в вузе специализированный Центр правовой помощи, который будет оказывать студентам необходимую поддержку и консультации); 3) применение гуманистических подходов (важно активно внедрять гуманитарные технологии в процесс воспитания правовой культуры, делая акцент на ценностях и личностном развитии студента) [5].

В рамках своей воспитательно-правовой деятельности А.В. Калинина реализовала следующие педагогические условия: 1) формирование в образовательном учреждении информационно-образовательного пространства, ориентированного на правовое просвещение; 2) разработка и реализация целевой программы правового воспитания обучающихся «Курсант и Закон»; 3) формирование интереса у курсантов к правовым знаниям и правовым нормам; 4) обеспечение готовности преподавателей к правовому воспитанию курсантов; 5) активизация самовоспитания курсантов в воспитательно-правовой сфере.

Т.П. Оборочан выделила ключевые педагогические условия для эффективного правового образования, включающие: органичное вплетение правовых знаний в общеобразовательный курс с опорой на разнообразные правовые источники; стимулирование активного участия курсантов в правоориентированной деятельности; использование интерактивных методов самообразования, таких как исследовательская работа, проектная деятельность и практические занятия; а также формирование благоприятной правовой образовательной среды в стенах морского вуза [6, с. 17].

Е.М. Зорина предлагает опираться в воспитательно-правовой работе на две группы условий [7]. Первая группа – организационно-педагогические условия. Данный комплекс включает в себя формирование оптимальных условий для образовательного процесса в высшем учебном заведении, а также анализ влияния средств массовой информации, интерактивных развлечений и художественной литературы на когнитивные процессы и мировоззрение современного студента. Вторая группа условий, названная воспитательно-дидактическими, включает в себя аспекты, связанные с оценкой и развитием правовой культуры студентов. Это подразумевает индивидуальный подход, подбор адекватных учебных материалов (включая художественную литературу с правовым и нравственным содержанием), развитие читательской грамотности, формирование «мягких» и «жестких» навыков с использованием разнообразных методик, а также оценку эффективности средств, способствующих расширению правового и культурного кругозора и в конечном итоге формированию зрелой нравственной и правовой личности.

В своём исследовании А.С. Тюлина опиралась на четыре ключевых педагогических условия: 1) формирование мотивационной готовности курсантов к развитию профессионально-правовой культуры; 2) усиление воспитательного аспекта образовательного процесса; 3) активное вовлечение курсантов в деятельность юридических клиник; 4) создание адекватной профессионально-правовой образовательной среды [8].

Таким образом, нами было отобрано 23 педагогических условия.

Исходя из цели исследования, автором определены два условия: интеграция правовых знаний в технические дисциплины (судовождение, безопасность жизнедеятельности, начальная подготовка по безопасности, судовые энергетические установки и др.), применение профессионального контекстного обучения (разбор реальных морских кейсов).

Беседы с преподавателями Института морского транспортного менеджмента, экономики и права позволили привлечь внимание еще к таким педагогическим условиям, как использование симуляционных технологий для отработки правовых навыков, организация взаимодействия с работодателями (судоходными компаниями) для актуализации правовой подготовки.

В итоге общий список составил 27 педагогических условий. Для ранжирования было отобрано и частично конкретизировано 20 педагогических условий. С целью определения наиболее значимых из них был применен метод ранжи-

рования, предусматривающий расположение педагогических условий в порядке убывания их важности. К проведению ранжирования были привлечены преподаватели кафедры «Теории и истории государства и права» в количестве 13 человек. В результате автором было отобрано пять условий, занявших первые пять рангов: 1) придание образовательной среде вуза правовой направленности; 2) интеграция правовых знаний в технические, специальные и конвенционные дисциплины; 3) применение профессионально-правового контекстного обучения; 4) использование симуляционных технологий для отработки правовых навыков; 5) участие обучающихся в широком спектре мероприятий, связанных с правовой сферой (волонтёрско-правовые, воспитательные, культурно-досуговые).

Рассмотрим отобранные педагогические условия.

Первое педагогическое условие – *придание образовательной среде морского университета правовой направленности*. Понятие «образовательная среда» появилось в педагогике в конце XX столетия. Наибольшую известность в педагогике получили подходы к понятию «образовательная среда», разработанные такими учеными, как В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков (табл. 1).

Таблица 1

Авторские подходы к понятию «образовательная среда»

Подход	Суть подхода
Эколого-личностная модель (В.А. Ясвин)	– образовательная среда рассматривается как взаимодополнение потребностей человека и условий окружения, они дают возможности для обучения и развития или, наоборот, препятствуют этому
Коммуникативно ориентированная модель (В.В. Рубцов)	– образовательная среда понимается как форма коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся, способствующая передаче знаний, навыков, жизненных ценностей
Антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков)	– образовательная среда создаётся и изменяется в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности

Изучение и анализ содержания таблицы 1 позволяет заключить, что образовательная среда позволяет создавать условия для обучения, воспитания и развития личности. Она выступает в виде целостной системы, в которой каждый элемент влияет на результат образования, в том числе и воспитания личности.

Следовательно, придание образовательной среде правовой направленности обеспечит активизацию правового воспитания, формирования правовой культуры и правосознания участников образовательного процесса. Для этого необходимо:

– во-первых, *конкретизировать цели правового воспитания*: привитие уважения к праву; выработку личностных представлений и установок, основанных на современных правовых ценностях социума; формирование комплекса правовых компетенций, потребных для повседневной и профессиональной деятельности; профилактику правонарушений;

– во-вторых, *уточнить задачи активизации правового воспитания*: а) развитие правового просвещения (распространение правовых знаний, формирование правовой культуры); б) опора содержания правового просвещения на законы международного и федерального уровня, целью которых является защита прав человека; в) формирование правовых компетенций (эффективных способов решения правовых задач и закрепления на практике полученных умений и навыков); г) формирование у граждан осознанного отношения к правам и свободам каждого человека, а также понимания своих гражданских обязательств; д) формирование внутренней установки на осознанное и ответственное поведение; е) развитие у граждан убежденности в необходимости соблюдения законов и поддержания правопорядка как фундаментальных ценностей общества;

– в-третьих, *использовать комплекс методов содержательного проведения правового воспитания*: а) интерактивные методы обучения (анализ спорных и дискуссионных тем, воссоздание приближенных к реальности сценариев, формулирование задач, требующих коллективного поиска решений); б) игровые педагогические технологии (сценарные игры (ролевые и деловые), анализ и практическое проигрывание проблемных сценариев, реконструкция судебных заседаний и других правовых жизненных ситуаций); в) технология социального проектирования (способствуют развитию правовой грамотности и правовой культуры обучающихся); г) использование наглядных средств; д) взаимодействие с юридическими вузами, научными организациями, работниками правоохранительных органов (позволяет учащейся молодежи приобретать практический профессиональный опыт);

– в-четвертых, *определить механизм оценки эффективности правового воспитания курсантов* путем формирования диагностического инструментария, включающего анкетирование и тестирование учащейся молодежи по таким критериям: когнитивный (уровень знаний и правовой грамотности), мотивационный (определение мотивов правового поведения), деятельностный (способность к самостоятельному применению полученных правовых знаний в различных сферах повседневной и профессиональной деятельности).

Второе условие – *интеграция правовых знаний в технические, специальные и конвенционные дисциплины*. Реализация данного условия предполагает объединение юридических норм, принципов и методов с знаниями из других областей для решения комплексных профессиональных задач. Это достигается через междисциплинарный подход, который позволяет формировать у обучающихся целостное понимание взаимосвязи права с технологиями, отраслевыми стандартами и международными соглашениями [9].

Целесообразно включение правовых модулей в технические дисциплины, интеграция правовых аспектов в специальные дисциплины, изучение конвенционных (международных) норм в контексте профессиональной деятельности, применение практико-ориентированных методов обучения, внедрение информационных технологий для работы с правовой информацией; сотрудничество между кафедрами и факультетами.

Третье условие – *применение профессионально-правового контекстного обучения*.

Контекстное обучение – это педагогическая технология, которая моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Её суть в том, что знания усваиваются не абстрактно, а в контексте реальных или приближённых к реальности профессиональных ситуаций. В воспитательно-правовой деятельности позволяет трансформировать учебную деятельность курсанта в профессиональную деятельность специалиста морского транспорта или юриста.

Для внедрения контекстного обучения используют кейс-стади (разбор реальных или специально разработанных кейсов, ролевые и деловые игры (имитация судебных заседаний, переговоров, следственных действий); проектную работу (подготовка юридических заключений, договоров, аналитических записок); симуляции (использование виртуальных платформ для моделирования профессиональной среды); мастер-классы и воркшопы с приглашёнными юристами, судьями, адвокатами; анализ прецедентов (изучение решений высших судов и их применение к новым ситуациям).

Реализация профессионально-правового контекстного обучения позволяет сформировать профессиональную позицию (осознание ответственности, этических норм); развить практические навыки: анализ норм, составление документов, аргументация; научить принимать решения в условиях неопределённости и правовой коллизии; выработать коммуникативные компетенции (ведение переговоров, медиация, публичные выступления); обеспечить адаптацию к изменениям в законодательстве и практике; ускорить профессиональное вхождение после окончания вуза.

Для эффективного внедрения контекстного обучения необходимы высокая компетентность преподавателей (сочетание теоретических знаний и практического опыта); доступ к актуальным правовым ресурсам (базы данных, судебная практика); использование активных методов (дискуссии, симуляции, проекты); поэтапная трансформация учебной деятельности в профессиональную (от теории к практике); контроль и рефлексия (анализ ошибок, обсуждение альтернативных решений); сотрудничество с юридическими организациями для стажировок и мастер-классов.

Следовательно, профессионально-правовое контекстное обучение превращает абстрактные знания в практические компетенции, позволяя студентам освоить профессию юриста через моделирование реальных задач и ситуаций.

Четвертое условие – *использование симуляционных технологий для отработки правовых навыков*. Симуляционные технологии в воспитательно-правовой деятельности – это метод обучения, при котором создаются модели реальных профессиональных ситуаций. Курсанты отрабатывают навыки в условиях, максимально приближённых к действительности, но без риска для реальных субъектов правоотношений. Симуляция – это имитация правовых явлений и процессов с помощью специализированного программного обеспечения, ролевых и деловых игр, виртуальных платформ, учебно-методических кейсов. Применение симуляционных технологий в правовом воспитании обеспечивает формирование практических навыков (анализ норм, аргументация); развитие правового мышления (оценка рисков, прогнозирование последствий); отработку коммуникации (ведение переговоров, публичные выступления); адаптацию к изменениям в законодательстве и практике.

Следовательно, использование симуляционных технологий позволяет трансформировать абстрактные правовые знания в практические компетенции, обеспечивая качественную подготовку морского специалиста к реальной профессиональной деятельности.

Пятое условие – *участие обучающихся в широком спектре мероприятий, связанных с правовой сферой* (волонтёрско-правовые, воспитательные, культурно-досуговые). Это важный элемент формирования правовой культуры, гражданской позиции и профессиональных компетенций. Такой подход сочетает обучение, воспитание и социализацию через практику. Для реализации данного условия необходимо обеспечить поддержку руководства вуза и преподавателей; наладить регулярность и системность проводимых мероприятий; развивать мотивацию курсантов к участию в проводимых мероприятиях; стимулировать активность курсантов и результативность их участия; учитывать возрастные особенности курсантов при выборе форматов.

Ожидаемый результат для курсанта: углубление правовых знаний и понимание их практического применения; развитие навыков публичных выступлений,

аргументации, командной работы; формирование гражданской позиции и социальной ответственности; расширение профессионального кругозора и профессионального самоопределения; повышение мотивации к изучению права.

Следовательно, участие в правовых мероприятиях позволяет курсантам не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике, развивая ключевые компетенции и становясь активными гражданами общества.

Для эффективного использования комплекса педагогических условий правового воспитания курсантов морского вуза преподавательскому составу рекомендуется придерживаться системного подхода, сочетающего образовательные, воспитательные и практические компоненты. Особое внимание следует уделять: а) учету специфики морской деятельности, международному и морскому праву и требованиям профессиональной среды; б) примерности преподавателей, реальной демонстрации ими соблюдения профессионально-этических стандартов и правового мышления в своей деятельности. Это влияет на формирование ценностных ориентиров у курсантов [10].

На основе вышеизложенного можем заключить, что в современных условиях правовое воспитание играет ключевую роль в формировании правовой грамотности. Оно помогает людям осознанно воспринимать законы, ценности и принципы правового общества. Сегодня главная цель такого воспитания – привить личности добросовестное отношение к правовым знаниям. Особенно важно развивать позитивное правосознание у молодежи, чтобы противостоять негативному влиянию информации, и это является приоритетом для государства. 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.

В статье предоставлен научно обоснованный и практически применяемый комплекс педагогических условий, позволяющий повысить эффективность правового воспитания курсантов морского университета, способствуя формированию у них устойчивых правовых знаний, убеждений и навыков правомерного поведения, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Поставленная цель достигнута, а намеченные задачи выполнены. Результаты проведенного исследования характеризуются научной новизной, теоретической и практической значимостью. Предложенный комплекс педагогических условий может быть использован в практике воспитательно-правовой деятельности всех отечественных учебных заведений. Перспективы дальнейшего исследования темы предполагают разработку цифровых инструментов для правового воспитания курсантов морского университета.

Библиографический список

1. Балашов О.В. Правовое воспитание в контексте современного образовательного процесса. *Актуальные проблемы государства и права*. 2022; Т. 6, № 3: 269–277.
2. Лосолов Т.Э. Активные методы правового воспитания современных студентов. *Школа будущего*. 2024; № 2: 234–244.
3. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
4. Беликов В.А. Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2018; № 6: 23–38.
5. Генишер Е.С. Педагогические условия воспитания правовой культуры студента. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 11 (130): 183–189.
6. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Новгород, 2022.
7. Зорина Е.М. Концептуальная модель развития правовой культуры студента в информационной среде педагогических опор. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 7: 279–285.
8. Тюлина А.С. Реализация педагогических условий при формировании профессионально-правовой культуры курсантов образовательных организаций МВД России. *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2024; № 2: 140–144.
9. Комлев Ю.Ю. Интеграция юридических, девианто-логических и технологических знаний как основа подготовки правоведов в рамках междисциплинарной магистерской программы «Уголовное право и девиантология». *Ученые записки Казанского юридического института МВД России*. 2024; Т. 9, № 1 (17): 28–34.
10. Томилин А.Н. *Теоретические аспекты формирования правовой культуры курсанта морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.

References

1. Balashov O.V. Pravovoe vospitanie v kontekste sovremennogo obrazovatel'nogo processa. *Aktual'nye problemy gosudarstva i prava*. 2022; T. 6, № 3: 269-277.
2. Losolov T.`E. Aktivnye metody pravovogo vospitaniya sovremennyh studentov. *Shkola buduschego*. 2024; № 2: 234-244.
3. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8-14.
4. Belikov V.A. Aktual'nost' issledovaniya pedagogicheskih uslovij resheniya problem obrazovaniya lichnosti. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2018; № 6: 23-38.
5. Genisher E.S. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya pravovoj kul'tury studenta. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 11 (130): 183-189.
6. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury kursantov neyuridicheskih special'nostej v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Novgorod, 2022.
7. Zorina E.M. Konceptual'naya model' razvitiya pravovoj kul'tury studenta v informacionnoj srede pedagogicheskih opor. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; № 7: 279-285.
8. Tyulina A.S. Realizaciya pedagogicheskih uslovij pri formirovanii professional'no-pravovoj kul'tury kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2024; № 2: 140-144.
9. Komlev Yu.Yu. Integraciya yuridicheskih, devianto-logicheskih i tehnologicheskih znanij kak osnova podgotovki pravovedov v ramkah mezhdisciplinarnoj magisterskoj programmy «Ugolovnoe pravo i deviantologiya». *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2024; T. 9, № 1 (17): 28-34.
10. Tomilin A.N. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya pravovoj kul'tury kursanta morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.

Статья поступила в редакцию 21.04.26

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-109-113

Pankina S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, E-mail: sipankina@mail.ru*
Lyutikova M.N., *Ph.D. (Eng), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk, E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARINE SPECIALISTS. With the development of integrated, innovative, and automated ship control systems on modern vessels, maritime professionals are faced with the need to master not only classic navigational skills but also universal knowledge that enables them to work effectively in a digitalized environment and solve interdisciplinary problems. The relevance of this study stems from existing contradictions in the training of specialists, in particular, the insufficient readiness of university graduates to solve integrated professional problems. This requires a revision of educational approaches with the aim of developing interdisciplinary competencies and systems thinking in future specialists. The aim of this article is to examine the professional training of maritime specialists based on the principle of integrating academic disciplines, ensuring the interdisciplinary development of students' scientific and research competencies. Particular attention is paid to an integrated approach to solving research and scientific-research projects and a description of the implementation technology based on integrated knowledge.

Key words: **professional training, interdisciplinary connections, integration principle, information technology, computer modeling, mathematical modeling**

С.И. Панькина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru*
М.Н. Лютикова*, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mnlyutikova@mail.ru*

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С развитием интегрированных, инновационных и автоматизированных судовых систем управления на современных судах морские специалисты сталкиваются с необходимостью освоения не только классических навигационных навыков, но и универсальных знаний, позволяющих эффективно работать в условиях цифровизации и решать междисциплинарные задачи. Актуальность исследования обусловлена существующими противоречиями в подготовке

специалистов, в частности, недостаточной готовностью выпускников вузов к решению интегрированных профессиональных задач. Это требует пересмотра образовательных подходов с целью формирования междисциплинарных компетенций и системного мышления у будущих специалистов. Целью статьи является изучение вопроса профессиональной подготовки морских специалистов на основе принципа интеграции учебных дисциплин, обеспечивающего межпредметный характер формирования научных и исследовательских компетенций студентов. Особое внимание в статье уделяется комплексному подходу к решению исследовательских и научно-исследовательских проектов, описанию технологии реализации на основе интегрированных знаний.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, межпредметные связи, принцип интеграции, информационные технологии, компьютерное моделирование, математическое моделирование**

В условиях быстрого роста морской торговли и одновременного усложнения навигационных маршрутов (интенсивное движение в узких проливах, арктических водах и зонах с высокой плотностью судоходства) разработка высокоточных систем судовождения становится не просто актуальной, а стратегически необходимой задачей. Современные суда оснащаются интегрированными системами, автоматизированными информационными платформами, цифровыми картами в реальном времени, ИИ-алгоритмами предиктивного анализа рисков и системами межсудового взаимодействия. Такие технологии требуют от морских специалистов не только традиционных навыков навигации, но и универсальных знаний и навыков, позволяющих решать интегрированные профессиональные задачи с учетом цифровой трансформации [1].

Для глубокого понимания цифровых систем, анализа больших данных и взаимодействия с автоматизированными системами управления профессиональная подготовка морских специалистов должна также кардинально меняться. Современная система образования ставит задачу подготовки для морской отрасли кадров, способных обеспечивать безопасность мореплавания и содействовать устойчивому развитию отрасли [2].

Такой подход предполагает переход от традиционного преподавания к обучению, построенному на принципе интеграции, где студенты на протяжении всего образовательного цикла работают над совместными исследовательскими проектами – от разработки математических и алгоритмических методов оптимизации маршрутов судов с учётом климатических рисков и загруженности портов до технических механизмов разработки прототипов морских судов для тестирования автономных систем [3].

Актуальность данного исследования определяется наличием целого ряда теоретических и практических противоречий в современной системе высшего образования. Одним из ключевых противоречий является недостаточный уровень подготовленности выпускников вузов к решению комплексных профессиональных задач, требующих междисциплинарных знаний и интеграции различных компетенций. Это обусловлено как разрывом между традиционными учебными программами и требованиями современного рынка труда, так и недостаточным развитием у обучающихся навыков системного мышления и адаптивности к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности.

Цель работы – разработка профессионального обучения морских специалистов на основе принципа интеграции различных компонентов учебных дисциплин для целостного восприятия и компетенций из различных научных областей.

Основные задачи исследования:

– выявление межпредметных и внутрипредметных связей в разных циклах учебных дисциплин;

– разработка методологической системы организации процесса обучения на основе принципа интеграции;

– разработка совместных научных проектов, позволяющих синтезировать знания, полученные из различных предметных дисциплин.

Научная новизна данной статьи заключается в разработке профессионального обучения морских специалистов на основе принципа интеграции.

Теоретическая значимость заключается в теоретической разработке положений, составляющих теоретико-методологическую основу для интеграции профессионального образования как единой целостной системы.

Практическая значимость состоит в использовании разработанной методологической системы организации процесса обучения на основе принципа интеграции, а также во внедрении научных проектов, позволяющих синтезировать знания, полученные из различных предметных дисциплин.

Объединение базовых дисциплин (таких как математика, физика, информатика и другие) с прикладными, а также разработка комплексных междисциплинарных заданий и проектов для курсантов способствуют их дальнейшему вовлечению в научно-исследовательскую работу и обеспечивают высокий уровень профессиональной подготовки.

В данной работе авторы рассматривают принцип интеграции в профессиональной подготовке не только как междисциплинарный синтез базовых и специальных дисциплин, но и как основу для подготовки курсантов к научно-исследовательской деятельности.

В работе [4], исследуя вопросы интеграции учебной и исследовательской деятельности студентов, автор подчеркивает, что «научная деятельность, осуществляемая в рамках вуза, является основой инновационного развития России».

В исследовании [5] интеграция определяется авторами как «новообразование целого, которое обладает системными качествами междисциплинарного взаимодействия, а также соответствующими механизмами взаимосвязи».

Бородин Т.С. отмечает в своей работе [6], что основной задачей в процессе подготовки является «поэтапная трансформация учебной деятельности в учебно-исследовательскую, а затем в научно-исследовательскую, таким образом реализуя принцип «научения через исследование».

В работе [7] авторами проводится анализ интегративных процессов в образовательной деятельности и представлены пути реализации интеграции учебной и научно-исследовательской работы курсантов через проектную деятельность.

Одним из основных направлений повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов является тесная интеграция научно-исследовательской деятельности и учебно-исследовательской работы в образовательном процессе [8]. Такая взаимосвязь обеспечивает более глубокое усвоение теоретических знаний и развитие практических навыков у студентов. В результате учебный процесс становится более содержательным и эффективным, поскольку обучающиеся получают возможность применять современные информационные технологии и методы исследования непосредственно в ходе обучения. Это способствует формированию у них комплексного профессионального мышления, повышает уровень компетентности и готовит к успешной деятельности в условиях быстро меняющейся технологической среды. Таким образом, укрепление связей между научной работой и учебным процессом является важнейшим условием для формирования высококвалифицированных специалистов, способных к инновационной деятельности и постоянному профессиональному развитию.

Исследовательская деятельность – это не только процесс решения научной проблемы, но и развитие личности, формирование профессиональных компетенций и подготовка к будущей профессии. Основой учебной деятельности (УД) является освоение образовательного материала на основе алгоритмического подхода, предполагающего последовательное выполнение определенных операций обучающимися. Учебно-исследовательская деятельность (УИД) направлена на формирование у обучающегося навыков и знаний методологии научного познания, а также на получение им новых субъективно значимых знаний. Исследовательская работа студентов заключается в разработке новых инновационных методов изучения объектов и моделировании научных процессов с учетом их уровня подготовки.

Под научно-исследовательской деятельностью (НИД) будем понимать работу, представляющую собой совокупность методов и средств самостоятельного решения инженерно-технических и исследовательских задач. Результатом такой деятельности является получение новой информации или новых знаний [9].

Рассмотрим условные сходства и различия в понятиях УД, УИД, НИД (табл. 1).

Отношение между УИД и НИД можно представить в виде отношения двух областей, имеющих область пересечения, характеризующую общие элементы этих видов деятельности. Каждая область отражает особенности и цели соответствующего вида деятельности. Область пересечения демонстрирует, что в

Таблица 1

Сравнение разных видов деятельности в решении задач

	УД	***УИД***	***НИД***
Деятельность преподавателя	Полное управление: постановка задачи, подбор заданий, контроль всех этапов выполнения заданий	Косвенное управление: постановка цели, задачи и определенных заданий	Консультационное управление: необходимые рекомендации и анализ окончательной работы
Деятельность студентов	Работа под руководством и контролем преподавателя во время всех этапов решения задачи	Исходя из целей заданий, самостоятельное нахождение путей оптимальных решений, анализ выполнения поставленных задач	Поиск проблемы, постановка целей и задач, нахождение оптимального решения, анализ и корректировка, прогноз результатов исследования
Результат деятельности	Освоение аналитических, алгоритмических, поисковых навыков работы	Развитие творческих способностей, критического мышления, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков деятельности	Развитие самостоятельности, активности, самосовершенствования. Получение нового знания, новой информации

Таблица 2

Навигационные знаки, световые и звуковые сигналы

Плавучие знаки (буи, бакены, вехи)	Стационарные навигационные знаки	Световые и звуковые сигналы
Плавучие знаки располагаются непосредственно на поверхности воды и обозначают границы судового хода и подводные опасности. Красные буи обозначают левую границу фарватера при входе с моря. Зелёные буи указывают правую границу фарватера. Жёлтые буи применяются для выделения специальных зон, таких как районы рыболовства, якорные стоянки или зоны учений. Кардинальные знаки (чёрно-жёлтые) служат для определения безопасного направления обхода опасности: север, юг, восток или запад	Эти знаки устанавливаются стационарно на берегу, молах или специально построенных конструкциях. Маяки – мощные световые сооружения, видимые на десятки километров. Они помогают определить местоположение корабля и курс. Створные знаки – пара ориентиров, по совмещению которых моряк определяет правильную линию движения. Береговые знаки – башни, щиты и другие конструкции, окрашенные в разные цвета для облегчения визуального ориентирования	Используются при ограниченной видимости ночью, в тумане или в непогоду. Световые огни различаются по цвету (красные, зелёные, белые) и ритму мигания, что позволяет различать тип и значение знака. Звуковые сигналы (гудки, сирены, колокола) предупреждают о близости опасности, если визуальная видимость отсутствует

рамках УИД студенты осваивают методы и подходы, характерные для научных исследований, что способствует формированию у них исследовательских компетенций. В то же время НИД опирается на базовые знания и навыки, полученные в ходе учебных исследований. Таким образом, интеграция (взаимосвязь и взаимодополнение) УИД и НИД отражает комплексный подход к изучению и пониманию исследуемых явлений и процессов.

Рассмотрим работу в рамках одного из научных студенческих проектов, включающую учебные и научные знания из разделов базовых и специальных дисциплин.

I этап. Теоретический (анализ литературных источников, постановка проблемы, формулировка и обоснование гипотезы).

Развитие технологий морских автономных судов создаёт перспективы внедрения передовых информационных систем и телекоммуникаций. Отсюда повышение безопасности достигается за счет снижения роли человеческого фактора, который является причиной большинства морских аварий.

Однако переход к автономности требует решения комплекса новых технических задач и проблем. Основной задачей становится создание систем, способных самостоятельно воспринимать окружающую обстановку, интерпретировать ее и принимать решения.

Для безопасной и эффективной навигации автономное судно должно обладать осведомленностью за счет данных, поступающих от различных сенсоров и систем, и способностью воспринимать свое окружение в реальном времени. В современном судоходстве важную роль играют морские навигационные знаки и буи, которые являются частью системы навигационного оборудования. Они передают жизненно важную информацию о фарватере, опасностях, разрешенных направлениях движения и других аспектах, необходимых для предотвращения столкновений и посадки на мель.

Система морской навигации – это совокупность технических, информационных и организационных средств, обеспечивающих точное определение местоположения судна, планирование и контроль его маршрута с целью обеспечения безопасной и эффективной навигации в морской среде. Навигационные знаки служат визуальными ориентирами, позволяющими экипажу определять местоположение судна, корректировать курс и своевременно распознавать потенциально опасные зоны, обеспечивая безопасное плавание [10; 11]. Рассмотрим некоторые виды навигационных знаков и сигналов (табл. 2).

В связи с этим ставится задача разработки программного комплекса, дополняющего существующие системы, позволяющего распознавать навигационные знаки, классифицировать их и получать необходимую навигационную информацию в реальном времени.

Данный проект направлен на создание в среде SimInTech [12] системы машинного зрения и обработки данных, способной:

1. Распознавать морские знаки и буи в реальном времени.
2. Расшифровывать передаваемую ими информацию, преобразуя визуальные или сигнальные данные в структурированные цифровые команды.
3. Формировать указания для судовой автоматики или оператора береговой службы управления для корректировки курса, скорости или других параметров движения.

II этап. Практический (исследование методов и подходов к решению поставленной проблемы, построение и решение математической модели с использованием инновационных технологий).

При рассмотрении вопросов алгоритмического и программного распознавания образов и анализа форм используются дискретные преобразования Фурье (ДПФ), Фурье-дескрипторы в комплексной последовательности точек контура объектов.

Представим основные направления построения математической модели.

1 шаг – представление контура как комплексной последовательности.

Пусть контур состоит из N точек: $(x_0, y_0), (x_1, y_1), \dots, (x_{N-1}, y_{N-1})$, при этом каждая точка представляется как комплексное число: $z_n = x_n + i \cdot y_n, n = 0,1, \dots, N-1$.

2 шаг – применение прямого ДПФ для получения Фурье-коэффициентов.

$F(k) = \sum_{n=0}^{N-1} z_n \cdot e^{-2\pi i \cdot \frac{kn}{N}} - k$ –тый Фурье-коэффициент,

где $k = 0,1, \dots, N-1$; $e^{-2\pi i \cdot \frac{kn}{N}}$ – комплексная экспонента.

Получаем вектор $F = (F(0), F(1), \dots, F(N-1))$, описывающий частотный состав контура.

3 шаг – получение инвариантных дескрипторов.

1) исключение трансляции: убирается постоянная составляющая (нулевая частота): $F_{\text{транс.}}(k) = F(k), k = 1,2, \dots, N-1$.

2) масштабная инвариантность: проводится нормализация относительно первого коэффициента: $F_{\text{масштаб.}}(k) = \frac{F_{\text{транс.}}(k)}{|F_{\text{транс.}}(1)|}$, где $k = 1,2, \dots, K$; $F(1)$ – первый ненулевой коэффициент, определяющий масштаб формы.

3) вращательная инвариантность: используются модули коэффициентов (отбрасываются фазы): $FD_k = |F_{\text{масштаб.}}(k)|$, где $k = 1,2, \dots, K$.

FD_k – Фурье-дескрипторы.

Вектор $FD = \{|F(1)|, |F(2)|, \dots, |F(K)|\}$ – Фурье-дескрипторов, где $K < N$ – количество сохраняемых коэффициентов.

4 шаг – для визуализации и синтеза форм по Фурье-дескрипторам применение обратного ДПФ.

$z_n = \frac{1}{N} \sum_{k=0}^{N-1} F(k) \cdot e^{-2\pi i \cdot \frac{kn}{N}}, k = 0,1, \dots, N-1.$

Фурье-дескрипторы как математический инструмент используются в распознавании образов и анализе форм, для описания контуров объектов в изображениях. Они позволяют представить форму объекта в виде набора коэффициентов, инвариантных к трансляции, масштабированию и вращению, что делает их мощным средством для классификации и сопоставления форм. Фурье-дескрипторы служат отличной основой для гибридных систем, где векторы FD используются как признаки для классификаторов.

Компьютерное построение модели.

Алгоритм обучения системы.

1. Создание программно-аппаратной модели распознавания навигационных знаков.

Для этого в систему с помощью программы SimInTech были внесены данные о навигационных огнях и знаках, которые были структурированы и подготовлены для дальнейшего анализа [13].

2. Методика создания программно-аппаратной модели системы распознавания навигационной информации базируется на использовании данных реальной морской акватории. Обучающая выборка формируется путем обработки сведений о навигационном оборудовании.

Система прошла этап обучения, в результате которого она научилась распознавать навигационные огни и знаки.

3. При обучении учитывались дополнительные факторы, такие как изменения освещённости, видимости и навигационной обстановки, что позволило повысить устойчивость работы системы.

На рис. 1 изображена структурная схема с поиском контура в видеопотоке по шаблонному контуру навигационных знаков.

III этап. Исследовательский (анализ и оценка построенной модели исследования, презентация, выводы, изучение вопроса применения и внедрения полученной модели).

Интеграция с существующими системами.

1. Совместимость с АИС: отображаются актуальные навигационные знаки, например, полная поддержка популярных АИС-приемопередатчиков: Simrad NAIS-400, Samyung SI-70A, Транзас Т-104 и др.
2. Отображение на системах ЭКНИС навигационных знаков и предписанных маршрутов плавания.
3. Обновления в реальном времени: построенная модель постоянно обучается на основе новых данных, обеспечивая актуальность и точность.

В таблице 3 представлена организация исследовательской деятельности студентов в рамках одного из научных студенческих проектов, включающей учеб-

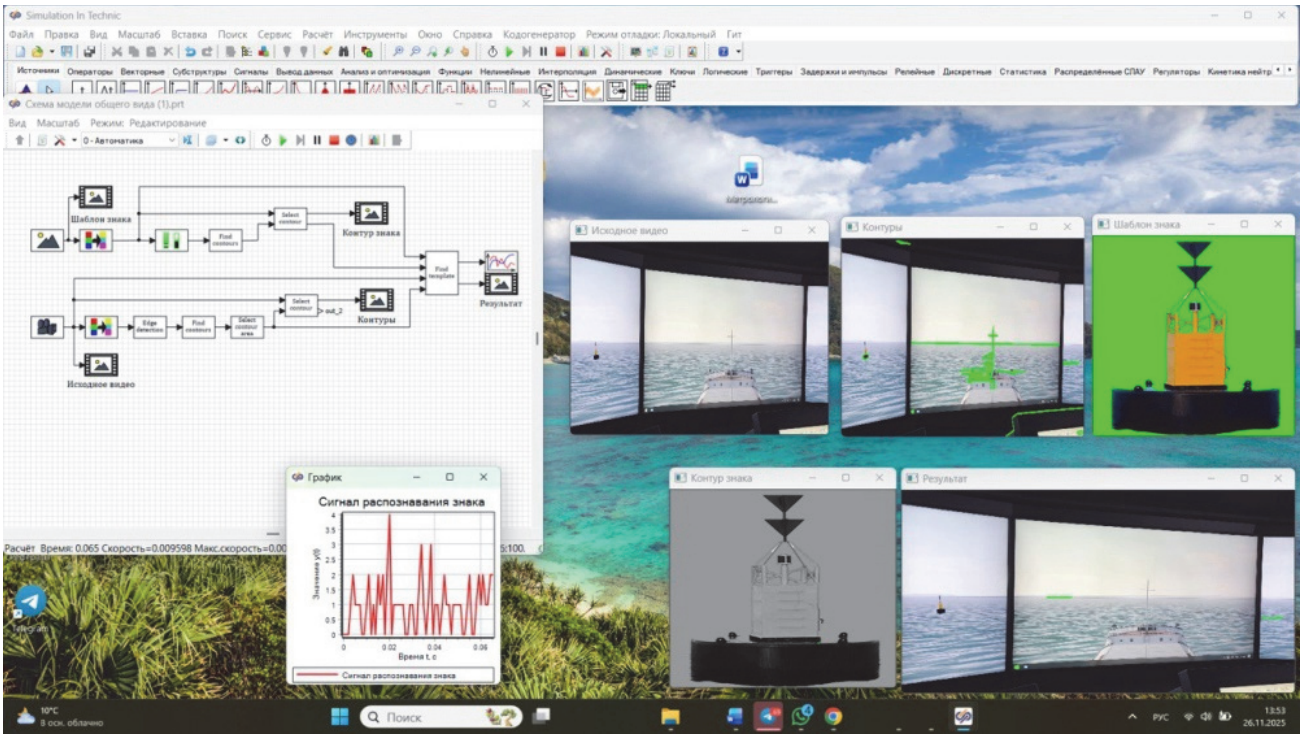


Рис. 1. Реализация программно-аппаратной модели системы распознавания навигационных знаков

Таблица 3

Основные этапы организации научно-исследовательской деятельности студентов

I этап	***Анализ ситуации и постановка проблемы***				
	1. Изучение вопроса безопасного судовождения. 2. Исследование вопроса безэкипажного судовождения. 3. Современные инновационные подходы в судовождении. 4. Внедрение технологий е-навигации. 5. Вопросы распознавания морских объектов		1. Изучение вопроса применения математического аппарата в судовождении. 2. Математические и численные методы в обработке изображений. 3. Методы интегральных преобразований в задачах обнаружения		1. Современные информационные технологии и их применение. 2. Исследование вопроса использования алгоритмов для распознавания образов. 3. Анализ существующих методов обработки изображений. 4. Методы машинного обучения при обработке изображений. 5. Исследование вопроса идентификации различных объектов
	Формулировка и обоснование гипотезы исследования				
II этап	***Методы и поиск решения***				
	1. Изучение вопроса использования правил МППСС-72. 2. Система автоматизированного проектирования (САРП). 3. Элементы интегрированной навигационной системы. 4. Изучение и классификация навигационных знаков. 5. Составление описательных свойств для механизмов распознавания. 6. Классификация характеристик и свойств исследуемых объектов		1. Интеграл Фурье. 2. Интегральное преобразование Фурье. 3. Дискретные преобразования Фурье. 4. Вычисление коэффициентов дискретного преобразования Фурье. 5. Интегральное преобразование Радона. 6. Дискретное и нормальное преобразование Радона. 7. Метод наименьших квадратов для поиска наилучшего приближения и оценки погрешностей аппроксимации		1. Выделение объекта и поиск контуров. 2. Формирование дескрипторов объекта 3. Получение дескрипторов шаблонного изображения. 4. Описание входных и выходных данных модели. 5. Алгоритм операции предобработки. 6. Метод компьютерного зрения для поиска ключевых точек на изображении. 7. Алгоритм обработки изображений. 8. Определение точности распознавания объекта
	Решение поставленной задачи				
III этап	***Анализ модели и полученных результатов исследования***				
	1. Экспериментальное сравнение разработанных методов с существующими подходами		1. Статистические методы оценки. 2. Численные оценки. 3. Корреляционная функция для сопоставления		1. Сравнение дескрипторов объекта с эталонными дескрипторами. 2. Исправление проекционных искажений. 3. Удаление возможных шумовых элементов
	Вывод и разработка планов по внедрению результатов исследования				

ные и научные знания из разделов специальных дисциплин (навигация и судовождение (столбец 1)) и базовых (математика (столбец 2), информатика (столбец 3).

В основе принципов интеграции в процессе подготовки морских специалистов лежит синергетический эффект, возникающий в результате взаимодействия строгой постановки задач судовождения, решаемой посредством методологии, присущей математике, и реализации методов искусственного интеллекта для распознавания навигационной информации и интеграции опыта судоводителя [14]. Распознавание текущей навигационной информации и существующих навигационных оборудованных районов плавания реализует принцип поддержки принятия решений судоводителями. Навигационное оборудование, определяемое методами распознавания образов с опорой на базы знаний из математических и информационных систем, способствует исключению ошибок из практики управления судном [15].

Такой подход не только значительно повышает уровень профессиональной компетентности, но и способствует формированию исследовательского мышления, критически важного для современного специалиста. Он позволяет студентам освоить методы научного познания, включая постановку гипотез, сбор и анализ данных, а также интерпретацию результатов. Кроме того, такая работа развивает навыки самостоятельной работы с информацией, учит выделять ключевые проблемы и находить инновационные решения. В результате обучающиеся не просто усваивают теоретические знания, но и учатся применять их на практике, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

Библиографический список

1. Попов А.Н., Пакшина Е.Р., Колесников А.А. Анализ моделей и алгоритмов беспроводных радиоканалов широкополосной связи для решения задач без экипажного судовождения в зоне ответственности системы управления движением судов порта Новороссийск. *Морские интеллектуальные технологии*. 2025; № 1-1 (67): 272–281.
2. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. О некоторых путях предупреждения гибели и травматизма моряков на российских судах. *Эксплуатация морского транспорта*. 2025; № 1 (114): 31–41.
3. Бурылин Я.В., Попов А.Н., Боран-Кешишьян А.Л. Систем автоматического управления маломерным судном, оснащенным системой динамического позиционирования. *Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике*. 2024; № 5 (114): 43–45.
4. Санжаровская К.Ю. Принципы интеграции ученой и научной деятельности будущего учителя. *Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*. 2023; Т. 6, Ч. 3: 171–173.
5. Листвин А.А., Гарт М.А. Среднее профессиональное образование: тенденции интеграции и дифференциации. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2025; № 2 (125): 146–155.
6. Бородина Т.С. Принципы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015; № 1: 90–94.
7. Тюлю Г.М., Старшинов В.Н. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза. *Вестник Костромского государственного университета*. 2016; Т. 22, № 2: 172–175.
8. Ежова Т.В., Санжаровская К.Ю. Педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущего учителя посредством интеграции учебной и научной деятельности. *Педагогическое образование*. 2024; Т. 5, № 8: 113–118.
9. Панькина С.И., Хекерт Е.В., Аминева Е.Х. Организация научно-исследовательской работы студентов в рамках проектов, способствующих формированию исследовательских умений. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 14–20.
10. *Знаки навигационные внутренних судоходных путей. Общие технические условия*. ГОСТ 26600-98. Минск, 2000.
11. Удачин В.С. *Навигационные знаки и огни, судовая сигнализация:* справочное пособие. Москва: Транспорт, 1993.
12. *Среда динамического моделирования технических систем SimInTech*. Свидетельство о регистрации программ для ЭВМ № 2010617758 от 23.11.2010 г.
13. Карташов Б.А., Щекатуров А.М., Шабаев Е.А., Козлов О.С. *Среда динамического моделирования технических систем SimInTech*. Москва: ДМК Пресс, 2017.
14. Панькина С.И., Хекерт Е.В., Лютикова М.Н. Методик применения компьютерных систем в процессе изучения математики в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 13–19.
15. Алиев М.В., Бербенцев В.А., Немыкин В.О., Алиева С.М. Алгоритмы распознавания объектов в видеопотоке и определение свойств их взаимного расположения. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2024; № 2 (341): 27–34.

References

1. Popov A.N., Pakshina E.R., Kolesnikov A.A. Analiz modelej i algoritmov besprovodnyh radiokanalov shirokopolosnoj svyazi dlya resheniya zadach bez `ekipazhnogo sudovozhdeniya v zone otvetstvennosti sistemy upravleniya dvizheniem sudov porta Novorossijsk. *Morskie intellektual'nye tehnologii*. 2025; № 1-1 (67): 272-281.
2. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. O nekotoryh putyah preduprezhdeniya gibeli i travmatizma moryakov na rossijskih sudah. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2025; № 1 (114): 31-41.
3. Burylin Ya.V., Popov A.N., Boran-Keshish'yan A.L. Sistem avtomaticheskogo upravleniya malomernym sudnom, osnaschennym sistemoj dinamicheskogo pozicionirovaniya. *Transport Rossijskoj Federacii. Zhurnal o nauke, praktike, `ekonomike*. 2024; № 5 (114): 43-45.
4. Sanzharovskaya K.Yu. Principy integracii uchenoj i nauchnoj deyatel'nosti buduschego uchitelya. *Doneckie chteniya 2023: obrazovanie, nauka, innovacii, kul'tura i vyzovy sovremennosti*. 2023; T. 6, Ch. 3: 171-173.
5. Listvin A.A., Gart M.A. Srednee professional'noe obrazovanie: tendencii integracii i differenciacii. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 2 (125): 146-155.
6. Borodina T.S. Principy integracii uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2015; № 1: 90-94.
7. Tyulyu G.M., Starshinov V.N. Proektnaya deyatel'nost' kak uslovie integracii nauchno-issledovatel'skoj i uchebnoj deyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; T. 22, № 2: 172-175.
8. Ezhova T.V., Sanzharovskaya K.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skoj kompetencii buduschego uchitelya posredstvom integracii uchebnoj i nauchnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; T. 5, № 8: 113-118.
9. Pan'kina S.I., Hekert E.V., Amineva E.H. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov v ramkah proektov, sposobstvuyuschih formirovaniyu issledovatel'skih umenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 14-20.
10. *Znaki navigacionnye vnutrennih sudohodnyh putej. Obschie tehnicheskie usloviya*. GOST 26600-98. Minsk, 2000.
11. Udachin V.S. *Navigacionnye znaki i ogni, sudovaya signalizaciya:* spravochnoe posobie. Moskva: Transport, 1993.
12. *Sreda dinamicheskogo modelirovaniya tehnicheskih sistem SimInTech*. Svidetel'stvo o registracii programm dlya `EVM № 2010617758 ot 23.11.2010 g.
13. Kartashov B.A., Schekaturov A.M., Shabaev E.A., Kozlov O.S. *Sreda dinamicheskogo modelirovaniya tehnicheskih sistem SimInTech*. Moskva: DMK Press, 2017.
14. Pan'kina S.I., Hekert E.V., Lyutikova M.N. Metodik primeneniya komp'yuternyh sistem v processe izucheniya matematiki v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 13-19.
15. Aliev M.V., Berbencev V.A., Nemykin V.O., Alieva S.M. Algoritmy raspoznavaniya ob`ektov v videopotoke i opredelenie svojstv ih vzaimnogo raspolozheniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 4: Estestvenno-matematicheskie i tehnicheskie nauki. 2024; № 2 (341): 27-34.

Статья поступила в редакцию 06.04.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-113-118

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

DIGITAL TOOLS IN THE ACTIVITIES OF MODERN TEACHERS AND THEIR MENTORS. This article explores the use of digital tools by modern teachers and their mentors in the context of the digital transformation of education. The primary objective of the study is to identify areas of digital technology application and their impact on the transformation of teaching and mentoring activities. The authors analyze changes in teacher roles in modern conditions, popular forms of mentoring, and the specifics of their implementation in the digital educational environment. Based on a survey of teachers and their mentors, the significance of digital competence, key practices for using digital tools, and their role in organizing professional pedagogical interactions are determined. The authors note that the transformation of teachers' professional functions is systemic and manifests in a shift in emphasis from knowledge transfer to supporting students in the information, including digital, educational space. The authors conclude that mentoring in education remains in demand as a fundamental mechanism for the professional adaptation and development of teachers. Digital tools have been found to be a significant factor in increasing the effectiveness of teaching and mentoring activities, while maintaining their personal nature. The study highlights the need for institutionalizing mentoring in modern educational practice. The findings should be considered when designing professional development programs for teachers, as well as when developing and refining mentoring models in the digital educational environment.

Key words: **digital tools, digital technologies, digitalization, digital educational environment, digital competence, teacher, mentor, mentoring, pedagogical interaction, pedagogical activity, professional development**

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

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ И ИХ НАСТАВНИКОВ

Статья посвящена исследованию использования цифровых инструментов в деятельности современных педагогов и их наставников в условиях цифровой трансформации образования. Основная задача исследования – выявить направления применения цифровых технологий и их влияние на трансформацию педагогической и наставнической деятельности. Авторами проанализированы изменения функций педагога в современных условиях, востребованные формы наставничества и особенности их реализации в цифровой образовательной среде. На основе анкетирования педагогических работников и их наставников определена значимость цифровой компетентности, основные практики применения цифровых инструментов и их роль в организации профессионального педагогического взаимодействия. Авторы отмечают, что трансформация профессиональных функций педагога носит системный характер и выражается в смещении акцента с передачи знаний на организацию сопровождения обучающихся в информационном, в том числе цифровом образовательном пространстве. Авторы приходят к выводу о сохранении востребованности наставничества в образовании как одного из базовых механизмов профессиональной адаптации и развития педагогических работников. Установлено, что цифровые инструменты выступают значимым фактором повышения эффективности педагогической и наставнической деятельности при сохранении их личностного характера. Проведенное исследование акцентирует внимание на востребованности институциализации наставничества в современной образовательной практике. Полученные результаты целесообразно учитывать при проектировании программ повышения квалификации педагогических работников, а также при разработке и совершенствовании моделей наставничества в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: **цифровые инструменты, цифровые технологии, цифровизация, цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, педагог, наставник, наставничество, педагогическое взаимодействие, педагогическая деятельность, профессиональное развитие**

Современный этап развития сферы образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, что обусловлено глобальными процессами цифровизации общества и трансформацией всех сфер профессиональной деятельности, «создавая принципиально новые условия для профессионального становления будущих педагогов» [1, с. 249]. Формирование профессиональной идентичности современного педагога [1] невозможно вне цифровой образовательной среды, представляющей собой интегральный феномен, включающий не только совокупность всевозможных технических средств, которые педагог должен «уметь интегрировать в учебный процесс» [2, с. 48]. Необходимо учитывать новые особенности субъект-субъектного взаимодействия, предполагающие активную позицию всех участников образовательного процесса и их взаимное развитие [3]. Причем следует признать, что в современном образовании «цифровые технологии могут выступать не просто в роли инструмента передачи знаний, но и в качестве активного «участника» образовательного процесса» [4, с. 91]. Следует согласиться с мнением о том, что «систематическая работа педагогов по подготовке занятий с использованием ИКТ открывает новые возможности для собственного творческого роста и профессионального развития» [5, с. 124].

Актуальность исследования определяется необходимостью оценивания влияния цифровизации образования на содержание педагогической деятельности, следствием которой должно являться изменение профессиональных компетенций педагога, предполагающих «способность к работе в виртуальном пространстве и готовность к постоянному обновлению технологических знаний» [1, с. 250]. Современные реалии образовательной практики детерминируют необходимость осознания действующим педагогическим сообществом «фундаментальной перестройки аксиологических компонентов педагогического процесса и системы обучения в целом» [6, с. 276]. Это предполагает не только переосмысление педагогических функций в современных условиях, но и «определяет специфику формирования профессиональной идентичности педагога нового поколения» [1, с. 249], способствуя его поиску эффективных стратегий профессионального взаимодействия для личного самосовершенствования [3; 7].

Одним из многократно апробированных и действенных механизмов профессионального становления педагогов выступает наставничество [3; 7], «ориентированное на ускорение профессиональной социализации, освоение норм и ценностей профессии, развитие профессиональной компетентности и рефлексии» [8, с. 36], которое в условиях цифровизации приобретает новые формы «так называемого электронного (или дистанционного) наставничества» [9, с. 204], «опирающегося на гибридные механизмы взаимодействия» [8, с. 36].

Значительное количество современных исследований посвящено цифровизации образования [1; 5; 6], трансформации педагогической деятельности в условиях цифровой среды [2; 4; 10; 11] и особенностям развития цифрового наставничества [3; 7–9], что свидетельствует не только об актуальности проблемы, но и достаточной степени ее научной разработанности, акцентируя внимание на том, что цифровая образовательная среда «трансформирует саму структуру и содержание образовательного процесса» [2, с. 48]. Однако анализ научных исследований показывает наличие *противоречия* между отмечаемой высокой значимостью цифровых инструментов и недостаточной степенью их осмысленного и системного использования не только в практике наставничества, но и в повседневной образовательной практике, что обусловливает необходимость эмпирического изучения данной проблемы.

Цель исследования заключается в выявлении специфики использования цифровых инструментов в профессиональной деятельности современных педагогов и их наставников, а также в определении их влияния на трансформацию наставнической практики в условиях цифровизации образования.

Объектом исследования является профессиональная деятельность педагогов и наставников педагогических работников, осуществляемая в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Под наставником педагогических работников понимается опытный педагог, осуществляющий индивидуальную поддержку и развитие профессиональных компетенций менее опытных коллег на основе наблюдения, обратной связи, совместного анализа практик и моделирования эффективных решений.

Для достижения поставленной цели исследования были сформулированы следующие задачи: 1) проанализировать современные тенденции изменения профессиональных функций педагога в условиях цифровизации образования; 2) выявить особенности использования цифровых инструментов в педагогической и наставнической деятельности; 3) определить роль наставничества в профессиональном развитии современных педагогов; 4) исследовать формы и практики наставнического взаимодействия в цифровой образовательной среде; 5) выявить возможности, риски и ограничения применения цифровых инструментов в педагогической и наставнической практиках.

Научная новизна исследования связана с установлением значимости цифровых инструментов в процессах трансформации наставничества, рассматриваемого как динамичная форма профессионального взаимодействия в цифровой образовательной среде, а также в установлении взаимосвязи между уровнем цифровой компетентности педагогов и характером реализации наставнических практик.

Теоретическая значимость исследования определяется уточнением взаимосвязи процессов цифровизации образования и изменений в профессиональной педагогической деятельности, а также расширением научных представлений о наставничестве как интегративной педагогической технологии, реализуемой в условиях цифровой образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при создании программ дополнительного профессионального образования; разработке наставнических моделей, предполагающих интеграцию цифровых инструментов в образовательную деятельность и сопровождение педагогических работников.

Методологическую основу исследования составили теоретические положения системного, цифрового, личностно-деятельностного и антропоцентрического подходов, позволяющих рассматривать профессиональную деятельность педагога и наставничество как целостные, живые и взаимосвязанные процессы. В качестве основного метода эмпирического исследования использовалось анкетирование педагогических работников и их наставников (N=113), дополненное контент-анализом открытых ответов респондентов, что обеспечило комплексный характер анализа и позволило выявить как количественные, так и качественные характеристики исследуемой проблемы.

Авторская Анкета «Цифровые инструменты в деятельности педагога и наставника педагогических работников: потребности, условия, барьеры и перспективы», используемая в исследовании в качестве диагностического инструмента, включает 4 взаимосвязанных раздела. 1 блок, состоящий из 8 вопросов, направлен на выяснение общей информации о респондентах, которая позволяет оценить уровень их образования, возраст, стаж и предметную область педагогической деятельности, а также стратифицировать выборку по признаку работы в сельской или городской местности. 2 блок содержал 6 вопросов и направлен на выявление взгляда респондентов на особенности профессиональной деятельности педагога в современных условиях. 3 раздел «Наставничество в современном образовании» предлагает 17 вопросов, содержание которых направлено на выяснение отношения педагогов к наставничеству как социально-педагогическому явлению, а также к разработке и внедрению системного подхода к наставничеству педагогических работников в образовательных организациях как специально организованному виду деятельности. И, наконец, 4 блок вопросов предполагал оценивание потребностей, дефицитов, готовности и рисков применения цифровых инструментов в профессиональной педагогической и наставнической деятельности. Все вопросы взаимосвязаны и последовательны, что обеспечивает внутреннюю согласованность Анкеты и ее надежность как педагогического измерителя. Анкета позволяет выявить отношение респондентов к цифровым

инструментам и наставничеству, что соответствует заявленной цели исследования и обеспечивает ее критериальную валидность. Обширное общее количество вопросов Анкеты (39) демонстрирует содержательную валидность предложенного инструмента и обеспечивает комплексный охват исследуемой проблематики.

Содержательно анкета включала различные типы вопросов, что обеспечило ее конструктную валидность, полноту и достоверность полученных данных. Значительную часть составили закрытые вопросы с выбором одного варианта ответа, направленные на фиксацию объективных характеристик респондентов и констатацию их позиции по основным аспектам цифровизации (уровень владения цифровыми инструментами, частота их использования и т. д.). Через закрытые вопросы с множественным выбором удалось выявить спектр применяемых на практике подходов, цели использования цифровых инструментов, предпочтительные формы наставничества и условия их реализации в профессиональной среде. Количественный анализ распределения ответов позволил выявить доминирующие практики наставничества и основные тенденции в трансформации функций современного педагога в условиях цифровизации. Большинство вопросов не только предлагали готовые варианты единственного или множественного ответов, но и допускали при этом дополнение собственными формулировками, что помогло уточнить отдельные позиции и учесть вариативность профессионального опыта респондентов. Собранные ответы прошли контент-анализ, в ходе которого удалось выделить типологические группы суждений и определить ведущие смысловые линии в оценках эффективности применения цифровых инструментов в педагогической и наставнической деятельности. При оценивании значимости использования цифровых инструментов в деятельности педагога-наставника использовалась стандартизованная шкала, предельные значения баллов которой от 1 (совсем не нужны) до 5 (очень нужны) позволили количественно оценить полученные результаты, снижая субъективность интерпретации ответов.

В исследовании приняли участие 113 педагогических работников, представляющих различные уровни российской системы образования. Используя вопросы 1-го раздела Анкеты, удалось выявить, что выборка респондентов является случайной, но довольно сбалансированной по представлению уровней образовательных организаций. Действительно, около 31% опрошенных педагогов представляют организации общего образования, еще 28,32% трудятся в системе среднего профессионального образования (СПО), практически столько же относятся к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений (27,43%). Остальные респонденты представили дошкольные образовательные учреждения (6,19%) и организацию системы дополнительного профессионального образования (ДПО) (0,88%). Еще 6,19% опрошенных отметили, что в настоящее время не работают в образовательной организации. Стратификация выборки по занимаемым должностям соответствует представленным уровням образования и включает преподавателей высшей школы, педагогов СПО, учителей и воспитателей, а также методистов, наставников и управленческих работников в сфере образования.

Таким образом, более 85% выборки формируют представители 3 основных уровней образовательной системы, что позволяет рассматривать полученные результаты как отражающие межуровневые профессиональные тенденции в контексте рассматриваемой проблемы цифровизации образования. Однако территориальное распределение показывает, что около 78% респондентов работают в условиях мегаполисов и крупных городов, где, как правило, цифровая инфраструктура развита наиболее активно. Данное обстоятельство важно учитывать в рамках настоящего исследования.

При стратификации выборки педагогических работников по предметным областям около четверти опрошенных (24,78%) представляют математическое, естественно-научное и техническое направления педагогической деятельности, которые традиционно связываются с необходимостью владения педагогом компьютерной и цифровой грамотностью, что может оказывать влияние на осмысление полученных количественных результатов в отношении оценки значимости и готовности к использованию цифровых инструментов. Педагоги гуманитарного знания занимают ведущие позиции в выборке (59,29%). Из общего перечня социально-гуманитарных дисциплин намеренно выделены преподаватели психолого-педагогического профиля (30,1%). Их мнение вместе со специалистами, занятыми воспитательной деятельностью (15,93%), принципиально важно для формулирования общих выводов о значимости цифровых инструментов в деятельности педагога и наставника педагогических работников, а также для анализа результатов опроса, связанных с возможными рисками цифровизации. Это объясняется тем, что психолого-педагогическое направление и воспитательная работа изначально предполагают принципиальную значимость непосредственного межличностного субъект-субъектного взаимодействия без посредничества разнообразных технических средств коммуникации.

Структура выборки по возрасту и педагогическому стажу, которые коррелируют между собой, также представляется довольно сбалансированной. Действительно, приблизительно пятую часть (20,35%) опрошенных представляют собой молодые педагоги до 30 лет со стажем до 3 лет, мнение которых о перспективах наставничества на этапе вхождения в профессию может иметь решающее значение. Также для молодого поколения может быть более востребованным цифровой формат общения. Почти две трети участников опроса (61,94%) находятся в активной фазе профессиональной деятельности, относясь к возрастной категории 31–50 лет, стаж которых составляет, как правило, более 3, но менее 30 лет. Следует предположить, что мнение данной части опрошенных педагогов будет наиболее дифференцированным и в отношении использования цифровых инструментов в педагогической деятельности, и в оценивании наставничества как системы с позиции имеющегося опыта. Сравнительно малочисленной, но весомой является группа опрошенных в возрасте 50+ (17,69%), педагогический стаж которых составляет, как правило, более 30 лет. Однако их взгляд на оцениваемые категории может оказать принципиальное влияние на качественные оценки результатов опроса.

Большинство участников опроса имеют базовое педагогическое образование различного уровня (98%), при этом часть сочетает его с программами профессиональной переподготовки и повышения квалификации, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной подготовки членов выборки. Около четверти опрошенных имеют ученую степень или ученое звание, что является одной из основных квалификационных характеристик профессорско-преподавательского состава (ППС), реализующего программы высшего образования, численность которого в выборке соответствует данному показателю.

Таким образом, представленная стратификация полученной выборки респондентов демонстрирует сбалансированность по уровню реализации образовательных программ высшего, среднего профессионального и общего образования. Стратификация по возрасту и стажу педагогической деятельности также может оцениваться как достаточно сбалансированная, поскольку статистическое распределение респондентов близко к нормальному, с небольшой правосторонней асимметрией, связанной с увеличением доли молодых педагогов, участвовавших в анкетировании. Поскольку исследование носит описательный характер, полученная случайная выборка может считаться репрезентативной по данным показателям, а высказанные суждения респондентов позволяют выявить устойчивые тенденции в применении цифровых инструментов и развитии наставничества в образовательной практике. Несбалансированность выборки участников опроса по предметным областям, которые они реализуют, а также по местности, в которой находится образовательная организация участника опроса, должны быть учтены при интерпретации полученных результатов.

Данные второго раздела анкетирования показывают, что педагоги признают необходимость значительных изменений своих профессиональных функций в современной образовательной практике [12]. Самое распространённое мнение (81,42%) связано с констатацией необходимости перехода педагога, выполняющего роль транслятора знаний, к проектированию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Этот факт свидетельствует об осознании педагогами перехода от знаниевой парадигмы к парадигме студентоцентричной, когда внимание преподавателя сфокусировано не столько на передаче определенного объема информации, сколько на развитии личности обучающегося. Этот же образовательный тренд подтверждается смещением внимания действующих педагогов разных уровней образования (53,98%) от приоритета контрольно-оценочной деятельности к поддержке мотивации и развитию компетенций XXI века, предполагающих формирование коммуникативных навыков, критического мышления, творческого отношения к делу и сотрудничества [12]. Причем необходимость отказа от унифицированного подхода и перехода к персонализированному сопровождению обучающихся [13] констатируют 46% опрошенных педагогов. Статистически незначимым (4,42%) является мнение педагогов о том, что их функции в современном мире не изменяются.

Учитывая контекстный опрос, связанный с оценкой необходимости применения цифровых технологий, следует отметить, что отношение педагогов к цифровым инструментам не зависит от предметной области знания, возраста и стажа педагогической деятельности и характеризуется практически полным признанием их профессиональной значимости. Около 70% респондентов указали, что педагог, *безусловно,* должен владеть ими на профессиональном уровне, ещё 28,3% выбрали вариант *скорее должен.* Таким образом, более 98% опрошенных признают необходимость своей цифровой компетентности. Причем значительная часть опрошенных (43,36%) считают значимой демонстрацию своей цифровой грамотности, являясь для своих обучающихся проводником в мире цифровых образовательных ресурсов и технологий.

Таким образом, полученные эмпирические данные подтверждают вывод о том, что «в эпоху цифровой трансформации образования изменяются роли и функции педагога, возникает необходимость актуализации умений адаптироваться к новым технологиям, интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс, развивать цифровую грамотность и цифровые компетенции» [4, с. 90].

Анализ целей использования цифровых инструментов показывает их многофункциональность. Все 100% опрошенных в качестве основных целей использования цифровых технологий видят автоматизацию рутинных задач, относящихся к формальной организации педагогической деятельности и связанных с проверкой заданий, оформлением отчётности и т. д. Такое же количество респондентов (100%) отмечают содержательную значимость использования этих инструментов при персонализированном обучении, поскольку их функции обеспечивают возможность организации образовательного процесса, адаптированного под индивидуальные познавательные потребности каждого обучающегося, в том числе с особенностями развития. Подавляющее большинство педагогов позитивно оценивают расширение возможностей методического сопровождения обучающихся с помощью цифровых технологий, в том числе генеративного ис-

кусственного интеллекта (ИИ) [14]. При этом 92% готовы использовать эти инструменты для создания интерактивных материалов, а 81,42% – при планировании учебных занятий, подборе дидактических материалов и т. д.

Эти факты свидетельствуют о том, что «цифровые технологии становятся важным инструментом реализации образовательных целей, расширяя возможности педагогического взаимодействия» [5, с. 120].

Важным показателем цифровизации в образовании является характер реального использования педагогами цифровых инструментов. Так, около 60% респондентов используют их систематически, ещё 29,2% – время от времени. Доля педагогов, практически не использующих цифровые инструменты, составляет примерно 10%. Данные показатели свидетельствуют о том, что «сегодня взаимодействие между педагогами и обучающимися всё больше опосредуется с помощью различных технологий, в том числе цифровых» [4, с. 93]. Полученные количественные результаты демонстрируют, что цифровая технологизация образования проникает во все предметные области знания, а гуманитарные и психолого-педагогические дисциплины в этом случае не являются исключением.

При этом отказаться от традиционной работы в классе и перейти к формату гибридного или смешанного обучения готовы не более четверти опрошенных. Заметим также, что в настоящее время от привычного дидактического оценивания к формирующей обратной связи на основе цифровых инструментов готовы перейти лишь 15,93% педагогов. Следует также признать, что педагогическое сообщество пока не готово перейти от обособленной методической работы к сотрудничеству в профессиональных сетях, что предполагают возможным всего 6,19% опрошенных. Еще меньше педагогов задумываются над развитием цифровой культуры и безопасности (4,42%). Эти вопросы требуют тщательного исследования психолого-педагогических причин такого поведения и собственной профессиональной рефлексии.

Несмотря на констатацию необходимости профессионального владения и активного применения цифровых инструментов, уровень цифровой компетентности педагогов остаётся неоднородным. Результаты самооценки педагогов показывают, что базовым уровнем, предполагающим выполнение только простых операций, владеют 28,32%. Оценивают себя в качестве уверенных пользователей цифровыми инструментами 48,67% опрошенных. К продвинутым пользователям, способным на создание цифровых материалов и организацию цифрового образовательного процесса, относят себя 15,93% педагогов. Экспертный статус, предполагающий консультирование коллег, внедрение цифровых решений в повседневную образовательную практику, констатируют лишь 6,2% респондентов. Эти результаты свидетельствуют о наличии разрыва между теоретическим признанием значимости цифровых инструментов в профессиональной педагогической деятельности, готовностью к их системному использованию и реальной самооценкой цифровой компетентности педагогов, что подтверждает необходимость повышения цифровой культуры работников образования [10].

Таким образом, полученные результаты по 2 разделу анкетирования позволяют сделать вывод о том, что цифровизация образовательной деятельности сопровождается не только расширением функционала педагога, но и изменением характера профессиональной деятельности, эффективность которой во многом определяется уровнем сформированности цифровых компетенций и готовностью к их практическому применению. При этом опрос показывает, что педагог в современной образовательной среде всё в большей степени выступает как организатор и координатор образовательного процесса, наставник для обучающихся, демонстрирующий свой профессионализм. В связи с этим представляет интерес осмысление действующими педагогами целей, функций и значимости наставничества в современном образовании, а также оценивание ими востребованности цифровых инструментов при его реализации.

Ответы, полученные на вопросы 3 блока Анкеты, показывают, что наставничество «как универсальная технология передачи опыта через неформальное взаимообогащающее общение» [7, с. 147] является распространённой практикой в образовании. Действительно, знакомы в теории с наставнической деятельностью 99% опрошенных. При этом более половины педагогов подтверждают наличие практического опыта наставнической деятельности, из которых 34,51% респондентов выполняли функции наставника, а 18,60% участвовали в процессе в качестве наставляемого. Заметим, что 82% эпизодически или регулярно оказывали профессиональную помощь своим коллегам. Согласно оценкам, превалирующей формой взаимодействия выступает консультирование *по запросу* (~50%), что указывает на преобладание ситуативного характера наставничества. Однако констатация участия в более устойчивых формах сопровождения коллег-педагогов значительной частью респондентов (46%) подтверждает необходимость институциализации наставнической деятельности.

Ожидаемо, что наибольшая доля наставнической поддержки направлена на новых сотрудников (39,82%) и молодых педагогов (36,28%). Однако такое же количество (39,82%) опрошенных отмечают, что участвовали в поддержке коллег, осваивающих цифровые инструменты и электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) образовательной организации. Полученные результаты показательны и свидетельствуют о том, что в условиях цифровизации роль наставничества не снижается, а, напротив, приобретает дополнительную актуальность и востребованность, в том числе в форме реверсивного наставничества, когда более молодые коллеги могут выполнять функции наставника, способствуя адаптации опытного педагога к использованию инновационных технологий и средств обучения. В этой связи можно утверждать, что «наставничество как педагогическая практика получило сегодня новое дыхание» [9, с. 203].

Анализ востребованных в образовании видов наставничества показывает преобладание субъект-субъектного взаимодействия «*педагог-педагог»* (67,26%), что отражает ориентацию на внутриорганизационное взаимодействие. Однако 30% опрошенных, отмечая свое участие в модели взаимодействия «педагог вуза/колледжа – студент вуза/колледжа», акцентируют внимание на наставнической деятельности на начальном этапе вхождения в профессию, еще в период освоения образовательных программ педагогической направленности. Серьезным аргументом в пользу институциализации практики наставничества в образовании является констатация практически четвертью опрошенных (23,89%) факта наличия долгосрочного взаимодействия педагогов вуза/колледжа со своими выпускниками молодыми педагогами, которое в настоящее время носит добровольный, безвозмездный характер. Косвенным подтверждением данного факта является утверждение 31% опрошенных, что в образовательной организации, где они трудятся, существует лишь неформальное наставничество в условиях отсутствия внутренней регламентации наставнической деятельности. Еще 12,39% отмечают формальный характер имеющейся локальной нормативной базы при ее эпизодическом применении. Подтверждением тренда на институциализацию наставничества в образовательной практике можно считать наличие в образовательных организациях разного уровня реально функционирующей системы наставничества, регламентированной локальными нормативными актами, что отмечают 38% респондентов. При этом контент-анализ ответов на открытый вопрос о необходимости внедрения формальной системы наставничества в условиях существования неформального общения между коллегами показывает, что значительная часть респондентов (30,09%) возлагает надежды на систематизацию, структурирование и управляемость процесса наставничества. Вероятно, этот результат демонстрирует желание педагогов упорядочить наставничество, рассматривая его как отдельную особую составляющую профессиональной педагогической деятельности, требующую определенного стимулирования в разных формах (нагрузка / оплата / признание), что в настоящее время подтверждают лишь 15% опрошенных.

Анализируя виды наставничества, с которыми сталкиваются педагогические работники, установлено, что наиболее распространенными являются традиционное (84,96%) и ситуационное наставничество (77,88%), которые, как правило, реализуются в форме очного субъект-субъектного взаимодействия. Это обстоятельство ожидаемо и указывает на сохранение значимости личного контакта, несмотря на развитие и широкое распространение цифровых технологий.

Отвечая на вопрос анкеты, на разрешение каких конкретных профессиональных проблем должно быть направлено наставничество сегодня, подавляющее большинство (63,72%) педагогов предполагает, что этот институт поможет преодолеть существующий разрыв между педагогической наукой и образовательной практикой. 60,18% опрошенных ожидают от наставников методической и психологической поддержки педагогов в быстро изменяющихся условиях. Существенными можно считать ожидания 30% опрошенных о повышении качества преподавания и, как следствие, образовательных результатов. Заметим, что 40,71% педагогов считают этот факт *главным* результатом внедрения системы наставничества в образовании. Значимыми следствиями функционирования системы наставничества в оценках респондентов являются быстрая и успешная адаптация молодых специалистов в профессии (20,35%), сохранение и передача лучших педагогических традиций и опыта (15,93%), создание сплочённого профессионального сообщества и корпоративной культуры (14,16%), непрерывное профессиональное развитие всех педагогов (8,85%). Таким образом, наставничество рассматривается действующими педагогами как значимый механизм профессионального развития. Следует согласиться с тем, что «достижение высоких образовательных результатов возможно на основе развития наставничества в числе прочих факторов, поскольку оно способствует адаптации педагогики к новым образовательным реалиям» [9, с. 202].

Анализируя ответы педагогов на вопросы 4 раздела, необходимо признать, что цифровизация постепенно трансформирует наставничество. Доказательством данного факта можно рассматривать участие достаточного количества опрошенных (18,58%) в практиках виртуального наставничества. Этот вывод подтверждается мнением 78,76% респондентов, которые считают, что функции наставника и характер взаимодействия с наставляемым в условиях цифровизации образования должны измениться полностью (48,67%) или хотя бы частично (30,09%). При этом уже сейчас педагоги, вовлеченные в наставническую деятельность, утверждают о систематическом (35,40%) или хотя бы эпизодическом (34,51%) применении цифровых инструментов. Следует согласиться с тем, что «цифровая трансформация системы образования радикально изменила содержание и формы педагогического взаимодействия, в том числе наставничества, которое стало протекать в совмещённой физико-виртуальной образовательной среде» [8, с. 36].

Оценивая по 5-балльной шкале значимость использования цифровых инструментов в деятельности наставника, отметим, что принципиально важными считают их более 81% участников опроса, причем почти половина респондентов (46,90%) уверены в их максимальной необходимости. При этом цифровая поддержка востребована в целях регулярности взаимодействия (76,11%), качественной, быстрой и адресной обратной связи (69,91%), а также подбора адекватного

учебным целям методического сопровождения (56,64%). Можно утверждать, что такое распределение отражает практико-ориентированный характер применения цифровых технологий, а перечисленные функции способствуют сохранению непрерывности субъект-субъектного взаимодействия и его организационной упорядоченности в процессе реализации наставничества.

Анализируя возможные барьеры, ограничивающие эффективность цифровизации наставничества, выделим наиболее значимые из них. По мнению респондентов, к ним относятся недостаточный уровень цифровой компетентности педагогов (81,42%), существующие технические ограничения (74,34%) и дефицит времени (69,91%). Акцентирование внимания педагогов на неудовлетворенности своей цифровой компетентностью можно рассматривать в качестве предиктора цифровизации в образовании, поскольку чем выше уровень этой компетентности, тем более осмысленно и гибко цифровые инструменты встраиваются в наставническую практику, тем менее формальным и более развивающим становится взаимодействие. Заметим также, что позитивным является констатация педагогами факта создания реальных условий для использования цифровых инструментов в образовательных организациях. Так, наличие стабильного интернета и обеспечение педагогов необходимым оборудованием отмечают 95,56% опрошенных. 81,42% констатируют наличие корпоративных платформ и ЭИОС, у которых существует профессиональная техническая поддержка и администрирование (64,61%). 47,79% опрошенных доступны программы повышения квалификации, а 42,43% отмечают наличие методических рекомендаций по использованию цифровых инструментов. Таким образом, необходимо признать, что в современных городских образовательных организациях, которые представляют три четверти опрошенных, созданы достаточные условия для внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Анализируя опасения, высказанные респондентами в отношении цифровизации наставнической деятельности, следует признать основным риск формализации субъект-субъектного взаимодействия («ради галочки»), которому отдают предпочтение практически все участники опроса. Этот факт означает, что необоснованное использование цифровых инструментов, не подкрепленное реальным общением и непосредственной контактной работой, воспринимается негативно всеми педагогами, в том числе естественнонаучного и технического направления, которые считаются изначально более технологически ориентированными. Этот вывод подтверждают опасения о снижении качества личностного контакта в наставнической деятельности, которые высказывают 65,49% опрошенных. Заметим, что анкетирование выявило парадоксальный момент. Ранее все участники опроса отметили, что цифровые технологии должны способствовать сокращению рутинной работы педагогов. Однако при оценке рисков цифровизации 86,72% опасаются увеличения количества формальной отчётности. Этот факт должен фокусировать внимание административно-управленческого персонала образовательных организаций на содержательной стороне педагогической и наставнической деятельности, а не рассматривать в качестве индикатора ее эффективности увеличение количества всевозможных подтверждений в разнообразных формах, в том числе и демонстрацией в мессенджерах.

Однозначно позитивна тревога педагогов о некорректном использовании искусственного интеллекта как цифровой технологии, которую отметили 46% опрошенных. Хочется надеяться, что следствием этих опасений будет являться этичное применение генеративного ИИ не только педагогами, но и их обучающимися. Ценностно-смысловой контекст применения цифровых технологий самими педагогами, утрата которого тревожит 21,24% опрошенных, должен способствовать формированию цифровой культуры всех участников образовательных отношений. Данные результаты подчёркивают, что эффективность наставничества как особого вида педагогического взаимодействия определяется не только технологическими возможностями, но и сохранением его гуманитарной ценностно-смысловой сущности.

Подтверждением дуалистической сущности наставничества в современных условиях может служить выбор педагогами в качестве наиболее эффективного формата взаимодействия смешанный (86,73%), сочетающий очные встречи и использование цифровых инструментов. Таким образом, «одной из ключевых особенностей современного наставничества является смещение акцента с линейной передачи знаний к совместной конструктивной деятельности, опирающейся на гибридные механизмы взаимодействия» [8, с. 36].

Оценивая перспективы внедрения цифровых инструментов для развития практики наставничества в системе образования, респонденты выделили в качестве основных следующие предикторы: инструменты на основе ИИ (86,7%); цифровые практики сопровождения (вебинары, микрообучение, видеоразбор и др.) (46,0%); платформенные решения и цифровые среды наставничества (34,5%), что свидетельствует о формировании запроса на дальнейшее технологическое развитие наставнической деятельности.

Анализ ответов на второй открытый вопрос Анкеты о наиболее значимой мере повышения эффективности использования цифровых инструментов показывает, что приоритет отдаётся организационным мерам (41,6%), востребованность которых косвенно подтверждает необходимость институциализации практики наставничества в образовании, отмечавшуюся ранее. Следует предположить, что основные барьеры цифровизации наставничества лежат не столько в технологической плоскости, сколько в сфере организации и управления образовательным процессом, что требует комплексного подхода к внедрению цифровых решений.

Проведённое исследование, направленное на выявление специфики использования цифровых инструментов в профессиональной деятельности современных педагогов и их наставников, а также на определение влияния этих инструментов на трансформацию наставнической практики в условиях цифровизации образования, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как теоретическое, так и прикладное значение.

Анализ современных тенденций изменения профессиональных функций педагога показал, что цифровая трансформация образования не просто дополняет традиционный педагогический инструментарий, но инициирует качественную перестройку самой структуры педагогической деятельности. Это связано с тем, что современный педагог должен не столько транслировать знания, сколько обеспечивать постоянное сопровождение обучающихся в информационном, в том числе цифровом образовательном пространстве.

Результаты проведённого исследования наглядно демонстрируют, что цифровые инструменты становятся неотъемлемым компонентом педагогической и наставнической деятельности, расширяя теоретические представления о наставничестве как об интегративной педагогической технологии, реализуемой в условиях цифровой образовательной среды. В ходе исследования было доказано глубокое трансформирующее воздействие цифровых инструментов на сущность наставнической практики, которая становится более динамичной, смешанной формой профессионального взаимодействия в сетевых условиях, сохраняя при этом личностный, ценностно-смысловой характер. Это составило научную новизну работы. Эмпирически подтверждено, что системообразующим фактором наставничества в современных условиях выступает уровень цифровой компетентности педагога, использующего цифровые технологии для повышения эффективности взаимодействия, организации продуктивной коммуникации, анализа и рефлексии, а также для обеспечения системности и управляемости педагогической и наставнической деятельности. В данных условиях наставничество выступает не только как форма передачи опыта, но и как инструмент преодоления профессиональных дефицитов, организации поддержки и развития педагогического сообщества. Наставник сегодня – это не только старший коллега, передающий опыт, но и помогающий осваивать новые инструменты без потери педагогической сущности, сохранять человеческое присутствие в технологически опосредованных коммуникациях.

Проведенное исследование акцентирует внимание на востребованности институциализации наставничества в современной образовательной практике. Выявленные риски и ограничения цифровой трансформации указывают на необходимость регламентации и целенаправленной системной поддержки наставничества в системе российского образования. При этом цифровые инструменты должны способствовать более содержательному и оперативному субъект-субъектному взаимодействию, а не служить его технологической заменой.

Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ дополнительного профессионального образования для наставников, при разработке моделей цифрового наставничества на уровне образовательных организаций и муниципальных систем, а также при создании методических рекомендаций по интеграции цифровых инструментов в сопровождение педагогических работников.

Библиографический список

1. Хайруллина А.А. Развитие профессиональной идентичности будущего педагога в цифровой образовательной среде. *Социальное управление*. 2025; № 4 (7): 248–252.
2. Стоколяс А.В., Зеленко Н.В. Подготовка педагогов к работе в цифровой образовательной среде. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. 2024; № 3: 46–55.
3. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Модели субъект-субъектного взаимодействия как основа смыслового детерминизма феномена наставничества и его аналогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; №1 (110): 30–33. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-30-34.
4. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Формирование цифровой грамотности будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды педагогического колледжа. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2024; № 3 (19): 90–101. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-90-101.
5. Уджуху И.А., Тугуз Ф.А., Двойникова Е.С. Цифровизация образования как культурная ценность. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2024; № 2 (16): 119–126. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-2-119-126.
6. Ачмизова С.Я. Инновационные педагогические ценности в свете цифровой трансформации образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 274–277. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-274-277.
7. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Смысловой детерминизм феноменов наставничества и его аналогов в восприятии педагогов и выбор эффективных моделей сотрудничества в педагогической среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 143–148. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-143-148.

8. Теплая Н.А., Сердюкова Е.Ф., Валеев С.И. Педагогическое наставничество молодых преподавателей в эпоху цифровой трансформации. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 6 (115): 35–38.
9. Напсо М.Д. Тренд наставничества в системе образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета.* Гуманитарные исследования. 2024; № 4 (45): 202–205. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-45-202-205.
10. Коликова Е.Г., Хафизова Н.Ю. Формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровой образовательной среды. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2024; № 1 (58): 125–132.
11. Раимкулова А.С., Сарыбаева М.К. Цифровая дидактика как условие формирования профессиональных компетенций будущего педагога. *Бюллетень науки и практики.* 2024; № 7 (10): 491–499. DOI: 10.33619/2414-2948/104/58.
12. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Непрерывное образование как условие профессиональной успешности педагогов в XXI веке. *Непрерывное образование: XXI век.* 2025; № 2: 1–19. DOI 10.15393/j5.art.2025.10590.
13. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 1: 17–25. DOI:10.12345/2079-8717_2021_01_02.
14. Сафонцева Н.Ю., Кривенко-Бахмутская Ю.Н. Искусственный интеллект в образовании: технологические смыслы и ценностные риски. *Ценности и смыслы.* 2025; № 1 (95): 19–37. DOI: 10.24412/2071–6427–2025–1–19–37.

References

1. Hajrullina A.A. Razvitie professional'noj identichnosti buduschego pedagoga v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Social'noe upravlenie*. 2025; № 4 (7): 248-252.
2. Stokolyas A.V., Zelenko N.V. Podgotovka pedagogov k rabote v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2024; № 3: 46-55.
3. Safonceva N.Yu., Krivenko-Bahmutskaya Yu.N. Modeli sub`ekt-sub`ektnogo vzaimodejstviya kak osnova smyslovogo determinizma fenomena nastavnichestva i ego analogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; №1 (110): 30-33. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-30-34.
4. Desnenko S.I., Pahomova T.E. Formirovanie cifrovoj gramotnosti buduschih pedagogov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo kolledzha. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 3 (19): 90-101. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-90-101.
5. Udzhuhu I.A., Tuguz F.A., Dvojnikova E.S. Cifrovizaciya obrazovaniya kak kul'turnaya cennost'. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2024; № 2 (16): 119-126. DOI: 10.47370/2078-1024-2024-16-2-119-126.
6. Achmizova S.Ya. Innovacionnye pedagogicheskie cennosti v svete cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 274-277. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-274-277.
7. Safonceva N.Yu., Krivenko-Bahmutskaya Yu.N. Smyslovoj determinizm fenomenov nastavnichestva i ego analogov v vospriyatii pedagogov i vybor `effektivnyh modelej sotrudnichestva v pedagogicheskoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 143-148. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-143-148.
8. Teplaya N.A., Serdyukova E.F., Valeev S.I. Pedagogicheskoe nastavnichestvo molodyh prepodavatelej v `epohu cifrovoj transformacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 35-38.
9. Napso M.D. Trend nastavnichestva v sisteme obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Gumanitarnye issledovaniya. 2024; № 4 (45): 202-205. DOI: 10.36809/2309-9380-2024-45-202-205.
10. Kolikova E.G., Hafizova N.Yu. Formirovanie professional'nyh kompetencij pedagogov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2024; № 1 (58): 125-132.
11. Raimkulova A.S., Sarybaeva M.K. Cifrovaya didaktika kak uslovie formirovaniya professional'nyh kompetencij buduschego pedagoga. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2024; № 7 (10): 491-499. DOI: 10.33619/2414-2948/104/58.
12. Safonceva N.Yu., Krivenko-Bahmutskaya Yu.N. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie professional'noj uspeshnosti pedagogov v XXI veke. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2025; № 2: 1-19. DOI 10.15393/j5.art.2025.10590.
13. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2021; № 1: 17-25. DOI:10.12345/2079-8717_2021_01_02.
14. Safonceva N.Yu., Krivenko-Bahmutskaya Yu.N. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: tehnologicheskie smysly i cennostnye riski. *Cennosti i smysly.* 2025; № 1 (95): 19-37. DOI: 10.24412/2071-6427-2025-1-19-37.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-118-121

Somko M.L., *Postgraduate Student, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, (Novorossiysk, Russia), E-mail: mbkl@mail.ru*

KEY STRATEGIC GUIDELINES FOR DEVELOPING ECONOMIC CULTURE IN MARITIME UNIVERSITY CADETS. The expansion of the maritime industry's economic space in a global arena of intense political dynamics highlights the need to train personnel with a high level of economic culture. The aim of this study is to develop and substantiate a pedagogical model of basic strategic guidelines aimed at developing economic culture in maritime university cadets, which entails integrating professional axiological principles into the university's educational process. This article provides a theoretical justification for the role and necessity of integrating axiological strategic guidelines in developing economic culture in educational institutions in the maritime industry. The study identifies specific characteristics of the economic culture of maritime university graduates, taking into account the axiological approach, and presents the conceptual and methodological characteristics of the basic strategic guidelines. The proposed research materials will enable the effective integration of economic knowledge into the educational process and ensure the comprehensive development of professional skills among future maritime specialists.

Key words: **economic culture, maritime university cadets, strategy, professional competencies, axiological approach**

М.Л. Сомко*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mbkl@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Расширение экономического пространства морской индустрии на мировой арене интенсивной политической динамики актуализирует потребность в подготовке кадров с высоким уровнем экономической культуры. Исследование посвящено разработке и обоснованию педагогической модели базовых стратегических ориентиров, направленных на формирование экономической культуры у курсантов морских вузов, что предполагает интеграцию профессиональных аксиологических установок в образовательный процесс университета. В статье теоретически обоснована роль и необходимость интеграции аксиологических стратегических направлений в процессе формирования экономической культуры в образовательных учреждениях морской отрасли. В ходе исследования выявлены специфические особенности экономической культуры выпускников морских вузов с учетом аксиологического подхода, а также представлены концептуальные и методологические характеристики базовых стратегических ориентиров. Предложенные материалы исследования позволят эффективно интегрировать экономические знания в образовательный процесс, обеспечат комплексное развитие профессиональных навыков у будущих специалистов в морской отрасли.

Ключевые слова: **экономическая культура, курсанты морского вуза, стратегия, профессиональные компетенции, аксиологический подход**

Формирование экономической культуры у будущих специалистов морского транспорта играет немаловажную роль, поскольку их будущая профессиональная деятельность требует высокого уровня экономической ответственности, умения разбираться в экономических и бизнес-процессах, а также первичного опыта решения экономических задач, таких как оптимизация расходов для экипажа корабля и финансово-эффективное распределение экономических ресурсов.

В настоящее время существует множество инновационных подходов к формированию экономической культуры, однако они не рассматривают потенциальные возможности аксиологического подхода. Аксиологический подход к

формированию экономической культуры основывается на осознании и принятии экономических ценностей, что позволяет личности формировать личные и профессиональные качества, которые влияют на ее деятельность и поведение через принятие решений (честность, добро, справедливость, волонтерство, жертвенность, стойкость и пр.). Все это обосновывает актуальность темы исследования.

Цель исследования: разработка педагогической модели базовых стратегических ориентиров, направленных на формирование экономической культуры у курсантов морских вузов, что предполагает интеграцию профессиональных аксиологических установок в образовательный процесс университета.

Задачи исследования:

(а) теоретически обосновать важность базовых стратегических ориентиров в формировании экономической культуры;

(б) выявить специфические особенности экономической культуры у выпускников морских вузов с учетом аксиологического подхода;

(в) разработать концептуальные методологические характеристики базовых стратегических ориентиров формирования экономической культуры у курсантов морских вузов.

Научная новизна исследования заключается в разработке концептуальных методологических характеристик базовых стратегических ориентиров формирования экономической культуры у курсантов морских вузов и в предложенной педагогической модели базовых стратегических ориентиров, обеспечивающих эффективное развитие и формирование у курсантов необходимых профессиональных экономических компетенций.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что педагогическая наука пополнена инновационной методологической базой для формирования экономической культуры курсантов морских вузов, основанной на аксиологическом подходе к профессиональной деятельности в контексте развития экономической культуры. Полученные результаты могут быть применены для продолжения исследований проблем развития теории и практики экономического образования в контексте подготовки специалистов для морской отрасли.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной педагогической модели базовых стратегических ориентиров, направленных на формирование экономической культуры у курсантов морских вузов, которая предполагает интеграцию профессиональных аксиологических установок в образовательном процессе морских вузов.

Методология и методы исследования: аксиологический и компетентностный подходы, сравнительный анализ, метод педагогического наблюдения, контент-анализ научных источников, метод моделирования.

Современная система высшего образования сталкивается с необходимостью решения ряда проблем, вызванных ростом экономической нестабильности, социальной неустойчивостью и политическими баталиями на мировой арене. Технологический прогресс, цифровизация, внедрение робототехники и технологий искусственного интеллекта в пространстве современных экономических задач выступают и как средство к их решению, и как средство зарождения новых проблем и противоречий, в ответ на которые требуются новые педагогические подходы и образовательные стратегии, затрагивающие не только цели, содержание, методы и формы обучения, но и переформатирование образовательной среды.

В контексте проведенного анализа научной педагогической литературы (Л.С. Потапова [1], Н.В. Шувалова [2], Е.Н. Заборова, М.В. Озерова [3], М.Л. Сомко [4; 5; 6]; А.Н. Томилин [5]; К.Р. Хачатурова [7] и др.) выявлено, что проблема формирования экономической культуры не обошла и выпускников морского вуза.

Экономическая культура в ее современном понимании представляет собой часть общей культуры личности, которая определяет ее экономическое мышление и поведенческую деятельность в контексте управления финансово-экономическими ресурсами и бережного отношения к экономическим ценностям.

Главная роль в экономике отводится личности, которая создает экономические отношения и одновременно тем самым воздействует на развитие самой личности и социального сообщества. Личность в экономике выступает в трех своих ипостасях: производитель продуктов, товаров и услуг; потребитель товаров, продуктов и услуг; регулятор распределения товаров, продуктов и услуг. Государство в экономических отношениях выполняет три важных функции: устанавливает принципы экономических отношений; обеспечивает сохранность внутренних и внешних рыночных отношений; выступает гарантом экологической безопасности, экономических прав человека и сохранения экономических ценностей. В связи с чем экономическая культура является ценностным потенциалом стабильности экономики.

По мнению А.Н. Томилина [5] и М.Л. Сомко [5; 6], экономическую культуру можно рассматривать как совокупность проявления личностью своих ценностных качеств и ценностных установок (ориентиров), направленных на экономическое развитие общества.

К числу экономических ценностей в сфере морской индустрии относится наличие таких качеств у специалистов, как:

(1) способность к анализу финансовых и экономических документов;

(2) умение проектировать перспективы развития экономического бизнеса;

(3) самоорганизованность и ответственность в экономической деятельности;

(4) стремление к совершенствованию своих экономических знаний;

(5) стремление к развитию и познанию своих способностей в сфере экономических отношений.

В настоящее время, характеризующееся нестабильностью во всех сферах социума и острой необходимостью сохранения традиционных российских ценностей, процесс формирования экономической культуры в рамках морской индустрии будем рассматривать с точки зрения аксиологического подхода. В связи с чем считаем необходимым представить структуру процесса формирования экономической культуры будущих специалистов морского транспорта как четыре взаимообусловленных компонента:

(1) идентификация экономической проблемы;

(2) перспективное прогнозирование и проектирование решения экономической проблемы;

(3) осознание и реализация проекта решения экономической проблемы;

(4) рефлексия деятельности и управление рисками в процессе решения экономической проблемы.

Каждый из компонентов аксиологической структуры процесса формирования экономической культуры курсантов морского вуза предполагает развитие экономических ценностей в рамках определенной образовательной среды, соответствующей педагогическим условиям [3].

В рассматриваемом контексте образовательная среда трансформируется, изменяя свою ценность, функции и цели в соответствии с разработанными педагогическими стратегиям. Главными принципами в организации образовательной среды являются доступность, персонификация, системность.

Проектирование стратегических подходов нуждается в предварительном четком представлении о содержании понятия «стратегия», которое уходит своими корнями в историю военного искусства.

Проведем аналогию содержания понятия «стратегия» в военной и педагогических науках. В военной науке понятия «стратегия» и «тактика» представляют собой взаимодополняющие концепции: тактика определяется как доктрина применения вооруженных сил в бою; стратегия определяется как доктрина использования боевых действий для достижения военных целей, а каждый стратегический проект реализуется с учетом тактических аспектов. Представим результаты контент-анализа понятия «педагогическая стратегия» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа содержания понятия «педагогическая стратегия»

№	Автор	Содержание понятия
1.	Л.С. Потапова (2011 г.)	Искусство планировать на перспективу педагогическую деятельность, направленную на достижение поставленной цели [1]
2.	Н.В. Шувалова (2005 г.)	Перспективный план мероприятий и средств, направленный на выполнение локальных тактических целей для достижения генеральной цели [2]
3.	Е.Н. Заборова, М.В. Озерова (2013 г.)	Сознательно разработанный план педагогических воздействий на обучающихся, ориентированный на достижение поставленной цели [3]
4.	М.Л. Сомко (2025 г.)	Временно процессуальная характеристика, предполагающая долгосрочное планирование реализации цели на основе прогнозирования и средств образования [4]
5.	А.Н. Томилин, М.Л. Сомко (2025 г.)	Рамочный результат намерений преподавателей в сочетании с обдуманным планом деятельности для достижения перспективных целей [5]
6.	К.Р. Хачатурова (2020 г.)	Прогнозирование образовательной деятельности, поддерживающей развитие или формирования ценностных качеств личности в образовательном процессе [7]

Данные табл. 1 демонстрируют, что в педагогическом контексте стратегия представляет собой искусство руководства, основанное на прогнозах и правилах саморазвития, самоопределения и самореализации курсантов.

Следовательно, адаптированное к контексту исследования понятие «педагогическая стратегия формирования экономической культуры курсантов морского вуза» включает в себя комплексный подход к управлению образовательным процессом в рамках целенаправленной образовательной среды морского университета, направленный на формирование у курсантов ценностных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и личностной самореализации в экономической сфере морской индустрии. То есть педагогическая стратегия представляет собой многоуровневую систему, включающую целеполагание, принципы, методы и механизмы, которые способствуют развитию личности курсантов в контексте экономической культуры. От преподавателей она требует глубокого понимания экономических процессов, а также способности к прогнозированию и адаптации в условиях изменяющейся среды. Исследование теоретических основ формирования экономической культуры у курсантов морских вузов акцентирует внимание на стратегически ориентированных векторах, определяющих направление и содержание образовательного процесса.

В рамках аксиологического подхода к формированию экономической культуры у курсантов морского вуза стратегические ориентиры выступают ценностными ключевыми элементами, обеспечивающими целенаправленное развитие ценностно-смысловой направленности деятельности курсантов в сфере морской индустрии, что указывает на фундаментальность главного условия развития их профессиональной компетентности. Экономическая культура рассматривается как интегративное качество личности, включающее систему ценностных ориентаций, знаний, умений и компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Представим одну из педагогических моделей базовых стратегических ориентиров (далее модель), направленных на формирование экономической культуры у курсантов морских вузов. Специфической особенностью модели является интеграция профессиональных аксиологических установок в образовательный процесс морского университета.

Цель модели: формирование экономической культуры выпускника морского вуза в контексте аксиологического подхода.

Тактические цели:

(1) эффективное использование имеющихся ресурсов для достижения оптимального решения перспективных и долгосрочных задач экономического развития морской отрасли;

(2) формирование искусства планирования и прогнозирования экономической деятельности в рамках организации педагогической поддержки.

Задачи модели:

(1) формирование у курсантов ценностей и профессиональной компетентности, связанных с экономической культурой, необходимых для профессиональной деятельности в морской сфере;

(2) создание условий для интеграции экономической культуры в профессиональное образование, развитие ответственности, инициативности и этических норм.

Принципы модели: (1) системность и поэтапность; (2) интеграция: учет специфики морского образования, экономических знаний в морской сфере и профессиональной подготовки; (3) личностная ориентация: целенаправленность и адаптивность модели.

Перечисленные принципы реализуются через стратегические ценностные ориентиры (табл. 2), инновационные педагогические технологии, создание благоприятной образовательной среды и активное использование методов обучения, направленных на формирование ценностных профессиональных качеств.

Ценностные профессиональные компетенции формируются в процессе обучения и подготовки к профессиональной деятельности, где стратегические ориентиры служат основополагающей научной базой для разработки образовательных программ и методик, направленных на развитие модели, основой которой являются критерии успеха; развитие деловой этики; информационной грамотности; инициативности.

Ожидаемые результаты: формирование у курсантов ценностных ориентаций, умение рационально использовать ресурсы, предприимчивость и ответственность.

Методы реализации модели: (1) методы экономического стимулирования; (2) методы психологического воздействия; (3) методы общественного воздействия; (4) административные методы.

В рамках стратегии выделяются восемь этапов реализации: (1) диагностический; (2) прогностический; (3) проектировочный; (4) организационный; (5) информационно-объяснительный; (6) коммуникационно-стимулирующий; (7) аналитико-оценочный; (8) исследовательско-творческий.

Каждый этап включает специфические действия и мероприятия, направленные на достижение поставленных целей и формирование необходимых компетенций и ценностных установок у курсантов благодаря применяемым механизмам реализации, например, таких как традиционные и интерактивные формы, методы, средства и технологии внедрения, а также учебные программы, практические занятия, тренинги, кейс-методы, участие в проектах, организация семинаров, проектно-игровых практик.

Внедрение модели в учебный процесс и применение методики оценки эффективности формирования экономической культуры возможно через применение инновационных инструментов и средств, положительно зарекомендовавших себя в среде курсантов. К ним можно отнести электронные платформы, симуляции, бизнес-игры, наставничество, мониторинг и оценка эффективности и пр.

Оценка текущего уровня экономической культуры и определение уровня владения стратегическими ориентирами проводится через аналитические исследования, SWOT-анализ и подбор персонифицированных методов обучения. Контроль и оценка эффективности модели осуществляется на основе четко определенных критериев и показателей, позволяющих объективно оценить уровень сформированности экономической культуры.

Модель предполагает получение дополнительных результатов, а именно – развития у курсантов навыков самости: самопонимание, саморазвитие, самообучение, самореализация.

Значимость стратегических ориентиров как системообразующего элемента, обеспечивающего единство и целостность образовательного процесса, подчеркивается приобретением курсантами профессионального опыта. Сталкиваясь с разнообразными ситуациями, требующими применения специализированных знаний и навыков, курсанты как специалисты морской отрасли должны обладать специфическими компетенциями, включающими ориентацию на ценностные профессиональные качества, такие как умение принимать обоснованные экономические решения, работать в команде, иметь лидерские качества, иметь способности к саморазвитию и адаптации к изменениям.

В результате исследования были достигнуты сформулированные цель и задачи, обоснована научная значимость работы, что позволило обогатить педагогическую науку концептуальными теоретическими основами базовых стратегических направлений формирования экономической культуры курсантов морских вузов, базирующихся на аксиологическом подходе к профессиональной деятельности в морской отрасли.

Стратегические ориентиры выступают в роли системообразующего элемента, определяющего направление и содержание образовательных программ и методик.

Модель стратегических ориентиров представляет собой комплексную систему, направленную на когнитивную и метакогнитивную стратегии формирования экономической культуры у будущих специалистов морской отрасли. Когнитивная стратегия представляет поведенческие и ценностные компоненты, которые обеспечивают синтез теоретических знаний и практических навыков в профессиональной деятельности специалиста морского транспорта. Метакогнитивная стратегия направлена на формирование умений планировать, оценивать и регулировать деятельность специалиста морского транспорта.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего развития теории и практики экономического образования в контексте подготовки специалистов для морской отрасли.

Таблица 2

Стратегические ценностные ориентиры модели

№	Направления	Содержание
1.	Ответственность в экономической деятельности	Формирование понимания важности честных и ответственных решений экономических задач для успешной профессиональной деятельности
2.	Деловая этика и культура поведения при разрешении экономических проблем в сфере морской индустрии	Развитие навыков этического поведения в профессиональной сфере и навыков рационального использования экономических ресурсов
3.	Рациональное использование финансовых, экономических, морских ресурсов	Воспитание бережливости и экологической ответственности в рамках морской акватории
4.	Инициативность и предприимчивость предпринимательской инициативы в процессе экономической деятельности на судне и в порту	Стимулирование инновационного мышления, инициативных решений и новых идей в профессиональной деятельности
5.	Информационная грамотность и аналитические навыки	Умение ориентироваться в экономических данных и тенденциях морского права и морской экономики
6.	Социальная и экологическая ответственность	Воспитание ценностей устойчивого развития и социальной ответственности

Библиографический список

1. Потапова Л.С. Педагогические стратегии: принципы, формы, аспекты внедрения. *Войска национальной гвардии Российской Федерации:* сборник трудов межвузовской научно-практической конференции. Саратов: СВКИ войск национальной гвардии, 2011: 295–300.
2. Шувалова Н.В. *Рациональные основания образовательных стратегий*. Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Саратов, 2005.
3. Заборова Е.Н., Озерова М.В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования. *Известия Уральского федерального университета.* Серия 1: Проблемы образования, науки, культуры. 2013; № 3 (116): 105–111.
4. Сомко М.Л. Компетентностная стратегия формирования экономической культуры курсантов плавательных специальностей морских вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 182–185.
5. Томилин А.Н., Сомко М.Л. Сущностные положения формирования экономической культуры курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 59–63.
6. Сомко М.Л. Аксиологическая стратегия формирования экономической культуры обучающихся морских вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 242–245.
7. Хачатурова К.Р. Педагогические стратегии развития: исторический аспект. *Вопросы педагогики*. 2020; № 8-1:117–121.

References

1. Potapova L.S. Pedagogicheskie strategii: principy, formy, aspekty vnedreniya. *Vojska nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii:* sbornik trudov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: SVKI vojsk nacional'noj gvardii, 2011: 295-300.
2. Shuvalova N.V. *Racional'nye osnovaniya obrazovatel'nyh strategij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Saratov, 2005.
3. Zaborova E.N., Ozerova M.V. Obrazovatel'nye strategii: podhody k opredeleniyu ponyatiya i tradicii issledovaniya. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta.* Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki, kul'tury. 2013; № 3 (116): 105-111.
4. Somko M.L. Kompetentnostnaya strategiya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov plavatel'nyh special'nostej morskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 182-185.
5. Tomilin A.N., Somko M.L. Suschnostnye polozheniya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 59-63.
6. Somko M.L. Aksiologicheskaya strategiya formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury obuchayuschihsya morskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 242-245.
7. Hachaturova K.R. Pedagogicheskie strategii razvitiya: istoricheskij aspekt. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 8-1:117-121.

Статья поступила в редакцию 30.03.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-121-125

Tomilin A.N., *D.Sc. (Pedagogical Sciences), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Kasimova N.S., *PhD Candidate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, (Novorossiysk, Russia), E-mail: nskasimova@fa.ru*
Heckert N.E., *Ph.D. (Pedagogical Sciences), Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, (Novorossiysk, Russia), E-mail: khekert96@mail.ru*

INFORMATION TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CADETS' COGNITIVE ACTIVITY IN PATRIOTIC EDUCATIONAL ACTIVITIES. This article examines the problem of insufficient use of modern information technology to improve the effectiveness of educational work aimed at developing patriotic qualities in cadets at maritime universities. The expansion of the digital educational environment at maritime universities, driven by the progressive development of electronic tools for the implementation of information and communication educational technologies, necessitates the development and implementation of innovative approaches to fostering cadets' sustained interest in patriotic values and active citizenship. The aim of this study is to develop and validate a model for using information technology to develop cadets' cognitive engagement within the context of patriotic educational activities. The research methodology is based on a personality-development approach, as well as the application of methods of analysis and synthesis, comparative analysis, and modeling. This article presents the results of an analysis of the application of modern technologies and methods for patriotic educational work and a strategy for their use in the university's educational environment to enhance cadets' cognitive engagement. These findings will be useful for the administration of maritime universities and will provide indispensable assistance to faculty, cadets, and researchers working in this field.

Key words: **information technology, cognitive engagement, patriotic activities, maritime university, educational environment**

А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Н.С. Касимова*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: nskasimova@fa.ru*
Н.Е. Хекерт*, канд. пед. наук, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: khekert96@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема недостаточного применения потенциала современных информационных технологий для повышения эффективности воспитательной работы, направленной на формирование патриотических качеств курсантов морских университетов. Расширение цифровой образовательной среды в морских вузах, вызванное поступательным развитием электронных средств для внедрения информационно-коммуникационных образовательных технологий, приводит к необходимости разработки и реализации инновационных подходов, обусловливающих формирование у курсантов устойчивого интереса к патриотическим ценностям и активной гражданской позиции. Основной задачей исследования является разработка и обоснование модели стратегии применения информационных технологий для развития познавательной активности курсантов в рамках воспитательно-патриотической деятельности. Методология исследования базируется на личностно развивающем подходе, а также применении методов анализа и синтеза, сравнительного анализа и моделирования. В статье представлены результаты анализа применения современных технологий и методик воспитательно-патриотической работы и стратегия их использования в образовательной среде вуза для повышения познавательной активности курсантов. Представленные результаты исследования будут полезны для администрации морских вузов и окажут неоспоримую помощь профессорско-преподавательскому составу, курсантам вуза и исследователям, работающим в данном направлении.

Ключевые слова: **информационные технологии, познавательная активность, патриотическая деятельность, морской вуз, образовательная среда**

Актуальность проблемы исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), который акцентирует внимание на необходимости формирования у обучающихся не только профессиональных компетенций, но и социально значимых качеств, включающих патриотическую воспитанность. Кроме того, актуальность подчеркивается и необходимостью разрешения противоречий:

- между требованиями ФГОС ВПО к уровню воспитательной работы в морском вузе и существующими методиками, которые не в полной мере учитывают возможности информационных технологий;
- между необходимостью повышения познавательной активности курсантов морских вузов в процессе воспитательно-патриотической деятельности и недостаточной разработанностью соответствующих научных рекомендаций;
- между потенциалом современных информационных технологий и их ограниченным применением в процессе воспитательно-патриотической деятельности в образовательной среде морского вуза.

Целью исследования является разработка и обоснование модели воспитательно-патриотической стратегии применения информационных технологий для развития познавательной активности курсантов в морском вузе.

Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

− проанализировать теоретические основы информационных технологий в современном образовательном процессе морских вузов и обозначить их потенциал для развития познавательной активности курсантов;

− выделить современные методики и воспитательно-патриотические работы с курсантами морских вузов;

− разработать модель воспитательно-патриотической стратегии применения информационных технологий для повышения познавательной активности курсантов в процессе гражданско-патриотической деятельности.

Методология исследования базируется на личностно развивающем и компетентностном подходах, а также применении методов анализа и синтеза, сравнительного анализа, аналогии и моделирования.

Выполненное исследование имеет существенную значимость в работе морских вузов и дальнейших исследованиях по разрешению выделенных выше противоречий и проблемы воспитательно-патриотического воспитания средствами современной информационной среды вуза (табл. 1).

Повышение качества образования в морских вузах обусловлено рядом факторов, включая необходимость совершенствования и адаптации программ к современным требованиям, таким как развитие познавательной активности, развитие патриотического мышления, формирование гражданской позиции, повышение информационной грамотности и прочих качеств развивающейся личности в условиях информационной среды.

Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования предъявляют строгие требования к использованию информационных технологий в образовательном процессе вузов. Согласно ФГОС ВПО, для развития познавательной активности образовательные учреждения обязаны обеспечивать свободный доступ курсантов к современным информационным ресурсам посредством внедрения интерактивных методов обучения, основанных на применении цифровых, электронных и ИИ-технологий. Познавательная активность курсантов к овладению современными средствами обучения способствует развитию самообразования и самовоспитания.

Указы Правительства также подчеркивают важность повсеместного внедрения информационных технологий в образовательный процесс. В частности, Указ Президента Российской Федерации № 203 от 9 мая 2017 года «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2018–2030 годы» акцентирует внимание на создании условий для широкого применения и распространения цифровых ресурсов в образовании, подчеркивая, что это будет способствовать повышению уровня профессиональной подготовки квалифицированных, патриотически устойчивых специалистов и развитию научного потенциала страны в целом.

Научные дискурсы ученых по педагогике, философии, социологии и психологии также отмечают важность разработки гибких и мобильных инновационных образовательных подходов к научному использованию информационных цифровых технологий в развитии современных специалистов, способных принимать на себя ответственность, имеющих устойчивую познавательную активность, соблюдающих гражданские права, готовых к самоотверженному труду во благо Родины и ее интересов.

Е.Д. Платова [1] в своих работах отмечает, что интеграция информационных технологий в образовательный процесс позволяет существенно повысить познавательный интерес, познавательную активность и познавательную деятельность обучающихся, что позволит запустить процесс самовоспитания, самопознания, саморазвития личности через активизацию рефлексивного мышления.

С этим мнением согласны Р.Р. Мухаметшин и Л.Е. Савич [2], которые в публикациях результатов своих исследований подчеркивают, что информационные технологии предоставляют возможности для персонифицированного обучения и самовоспитания. Они отмечают, что благодаря цифровым средствам обучения преподаватели могут адаптировать учебный материал к индивидуальным потребностям каждого обучающегося, что способствует эффективному усвоению знаний и развитию познавательной активности в их получении.

М.Ю. Звадько, О.Г. Лукина и В.Б. Петропавловская [3] указывают на то, что применение информационных технологий в образовательном процессе способствует формированию у студентов навыков цифровой грамотности и культуры общения в цифровом социальном сообществе. Они отмечают, что владение навыками работы с современными образовательными гаджетами позволяет курсантам эффективно работать с информационными профессиональными ресурсами, анализировать большие объемы информации и принимать обоснованные решения в условиях цифрой производственной среды.

Д.П. Алекеенко, О.С. Арапова и М.А. Селевёрстова [4], исследуя проблему формирования познавательного интереса учащихся посредством деятельностного подхода, акцентировали внимание на эффективности использования образовательных интернет-платформ. В режиме онлайн обучающиеся имеют возможность своевременно получить консультацию преподавателей, получить отзыв о своей работе от однокурсников. Такая деятельность не только развивает навыки коммуникации в среде интернет, но и способствует повышению познавательного интереса к результатам работы своих товарищей.

Использование информационных технологий в образовательном процессе оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на процесс формирования познавательной активности курсантов. К позитивным результатам интеграции информационных технологий в образовательный процесс морского вуза можно отнести появившиеся возможности для индивидуального и персонифицированного обучения, когда каждому курсанту, в зависимости от его предпочтений и специфических особенностей, можно подобрать комфортную образовательную траекторию методик для получения новых знаний и выбрать технологию для контрольно-оценочной деятельности. В процессе коммуницирования с информационными технологиями, например, такими как видеолекция, видеопрактикум, гейм-тестирование, клип-запоминание большого массива новых понятий на образовательных порталах Рутуб и Ютуб, в мессенджерах MAX и ВКонтакте и др., курсанты отрабатывают навыки самостоятельной работы в получении и освоении новых знаний, развивают цифровую грамотность, повышают мотивацию к саморегулированию и самооценке уровня овладения знаниями. С помощью информационных технологий и Интернета расширяются доступность к получению образовательных консультаций; возможности для дополнительного образования; возможности для проведения исследовательской учебной работы и осуществления обратной связи. В период пандемии использование информационных технологий показало широкие возможности оптимизации процесса управления образовательной деятельностью. Неоспоримый вклад в процесс образования вносят облачные хранилища методических и учебных пособий. Мультимедийные интерактивные модели и презентации делают обучение наглядным, приближенным к реальной жизни и позволяют вести учебные наблюдения в режиме реального времени. Средства Интернет и разного рода программы и платформы помогают курсантам экономить время и ресурсы, задействуют различные каналы психологического восприятия материала.

Однако вместе с тем наблюдается и множество отрицательных последствий воздействия информационных технологий. В первую очередь страдает здоровье человека из-за необходимости перерабатывать большой объем информации; необходимости вести малоподвижный образ жизни; восприятия нереального мира как реального при длительном времени работы; потери учета времени и пр. Избежать негативное влияние информационной среды на воспитание патриотических качеств курсантов возможно в случае, если курсант владеет навыками самоорганизации, саморегуляции, осознает и принимает гражданско-патриотические ценности.

Согласно исследованию С.А. Баляевой, С.Н. Томилиной и Р.Р. Туктарова [5], развитие познавательного интереса к гражданско-патриотическим ценностям у курсантов зависит от реализации педагогических условий в образовательной

Таблица 1

Значимость результатов исследования проблемы развития познавательной активности курсантов в рамках воспитательно-патриотической деятельности, изложенных в статье

№	Вид	Содержание
1.	Теоретическая	− Расширение научных представлений о потенциальных возможностях применения современных информационных технологий в воспитательно-патриотической деятельности. − Пополнение личностно развивающего подхода теоретической концептуальной разработкой новой модели воспитательно-патриотической стратегии развития познавательной активности курсантов морских вузах в информационной образовательной среде
2.	Практическая	− Разработка и обоснование модели воспитательно-патриотической стратегии применения информационных технологий для развития познавательной активности курсантов в морском вузе. − Внедрение информационных технологий в процесс патриотического воспитания позволит не только активизировать познавательную деятельность курсантов, но и будет способствовать формированию у них устойчивого интереса к патриотическим ценностям и активной гражданско-национальной позиции
3.	Инновационная	− Научная новизна исследования заключается в разработке новой модели воспитательно-патриотической стратегии развития познавательной активности курсантов морских вузов в информационной образовательной среде
4.	Перспективная	− Использование информационных технологий является эффективным средством для повышения познавательной активности курсантов морских вузов и формирования у них патриотических ценностей и установок

среде морского университета. В работе отмечается, что информационные технологии являются неотъемлемой частью образовательной среды вуза. Ученые утверждают, что, предоставляя информацию, образовательная среда вуза поддерживает интеграцию элементов персонифицированного обучения курсантов в учебный процесс, способствуя самовоспитанию морально-этических личностных качеств.

По данным А.Н. Томилина [6], который выделил базовую группу факторов развития познавательной активности в процессе патриотического воспитания, применение современных информационных технологий требует тщательного исследования, разработки и реализации инновационных практических методов и обоснованных педагогических стратегий.

Следуя рекомендациям перечисленных выше ученых, представим одну из моделей педагогической стратегии в контексте разрешения выявленных противоречий и проблемы.

Оригинальная модель воспитательно-патриотической стратегии интеграции информационных технологий для повышения познавательной активности курсантов в условиях информационной среды морского вуза имеет структуру, состоящую из шести взаимосвязанных структурных компонентов:

(1) целевой (определение основной цели и конкретных задач, направленных на достижение поставленной цели);

(2) методологический (описание и обоснование личностно развивающего и компетентностного подходов);

(3) ориентационный (формулировка основных принципов, на которых строится стратегия);

(4) алгоритмический (описание этапов формирования познавательной активности у курсантов);

(5) интеграционный (описание компонентов, обеспечивающих реализацию стратегии);

(6) критериальный (определяющий критерии уровня развития познавательной активности для оценки эффективности стратегии). Рассмотрим краткое содержание каждого из них.

Целевой структурный компонент воспитательно-патриотической педагогической стратегии предполагает достижение главной цели: повышение познавательной активности курсантов посредством использования информационных технологий в условиях современной информационной среды морского вуза, которая достигается благодаря решению следующих педагогических задач:

- определение базовых компонентов и этапов формирования познавательной активности курсантов с учетом их патриотической направленности;
- корректная интеграция и адаптация методологических подходов, обеспечивающих личностно развивающее и компетентностное формирование познавательной активности;
- внедрение конкретно-определенной базы информационных технологий в образовательный процесс для создания оптимальных условий для активизации познавательной деятельности;
- оценка эффективности стратегии на основе критериев уровня развития познавательной активности курсантов в патриотической деятельности.

Принципы воспитательно-патриотической педагогической стратегии в морском вузе имеют свою специфику и определяют ключевые патриотические ориентиры для познавательной активности курсантов и базовые установки для познавательной деятельности в образовательной среде вуза.

- Принцип системности: интеграция всех компонентов стратегии в единый образовательный процесс.
- Принцип научности: использование современных научных достижений и методик развития познавательной активности в области морской педагогики и информационных технологий.
- Принцип личностно ориентированного подхода: учет индивидуальных особенностей и потребностей курсантов.
- Принцип компетентностного подхода: формирование профессиональных и личностных компетенций курсантов.
- Принцип патриотической направленности: воспитание у курсантов чувства патриотизма и гордости за свою страну.

Методологическими подходами педагогической стратегии, направленной на патриотическое воспитание курсантов посредством развития познавательной активности, являются личностно развивающий и компетентностный. Личностно развивающий подход направлен на формирование у курсантов устойчивой мотивации к познавательной деятельности, развитие их когнитивных способностей и личностных качеств. В рамках данного подхода информационные технологии выступают как средство для создания условий, способствующих познавательной активности и развитию гражданско-патриотических чувств у курсантов. Компетентностный подход ориентирован на формирование у курсантов профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и патриотической активности. Информационные технологии позволяют моделировать реальные профессиональные и патриотические ситуации, что способствует развитию у курсантов необходимых навыков и умений.

Стратегия предполагает включение таких *базовых компонентов,* как:

(1) информационно-образовательная среда;

(2) комплекс-банк образовательных программ;

(3) онлайн-банк диагностических методик;

(4) персонифицированные интерактивные методы обучения.

Каждый из компонентов выполняет свои целевые установки (табл. 2).

Предполагается, что главная функция *информационно-образовательной среды* состоит в создании и предоставлении условий для широкого доступа курсантов к информационным ресурсам и технологиям. Благодаря доступности ресурсов информационно-образовательной среды становятся актуальными такие ее функции, как взаимодействие между пользователями, находящимися на разном физическом удалении друг от друга. Совместное использование современных интерактивных средств обучения позволяет делиться своими впечатлениями, выражая свои мысли, предоставляя результаты своего творчества, оценивая работы пользователей среды при помощи письменных отзывов, эмодзи, лайков. Инновационный процесс коммуникации личностей в информационной среде становится более открытым из-за ярко выраженной независимости суждений собеседников от их статуса, личностных и психологических качеств характера. Исследователям потребуются еще многие годы для исследования такого рода коммуникации с точки зрения этики, психологии и культурологии. Немаловажной функцией информационной образовательной среды является расширение контингента ее участников. Сегодня пользователями среды становятся не только курсанты, преподаватели и специалисты учебного заведения, но и родители курсантов, а также специалисты морского транспорта, специалисты органов управления в сфере образования и административные работники морской индустрии, призванные участвовать в подготовке и отборе молодых кадров.

Функцию разработки и внедрения учебных инновационных программ, направленных на формирование познавательной активности и патриотической направленности, выполняет *комплекс-банк образовательных программ*. Наличие хорошо организованной работы комплекс-банка образовательных программ позволяет создавать онлайн-программы по разработке образовательных траекторий для персонифицированного обучения как по отдельно осваиваемым дисциплинам, так и по комплексу дисциплин или комплексу учебных модулей. Объем комплекс-банка зависит от способов хранения, обновления и обработки методических и образовательных материалов. Структура комплекс-банка зависит от компетентностей программистов морского вуза, интернет-программы которых имеют функцию классификации: адресная; персональная; тематическая; с контролируемым доступом; общедоступная; архивная; инновационная; интерактивная и прочие. Вместе с тем комплекс-банк выполняет функцию накопления и распространения передового педагогического опыта. Коммуникация преподавателей и ученых вуза в процессе обсуждения и представления результатов педагогического опыта может проходить в рамках информационной образовательной среды в форме синдикативного исследования, когнитивного обзора, адаптивной оценки реализации результатов исследования, эмотивного, креативного и конативного дискурсов.

Персонифицированные интерактивные методы обучения направлены на адаптацию учебного материала под потребности пользователя. Они повышают мотивацию к познанию нового в окружающем мире, активируют интерес, развивают навыки самостоятельного образовательного регулирования. Например, такие методы, как симуляции, виртуальные экскурсии, проектная деятельность и прочие, функционально определяются преподавателями и курсантами в индивидуальном порядке. Однако в каждом случае учитывается уровень знаний пользователя, его интересы и предпочтения, комфортность темпа обучения и познавательной цели. В процессе персонифицированного обучения предусмотрены функции интерактивного взаимодействия через игры, дискуссии, консультации. Функции обратной связи помогают пользователям приобрести уверенность и чувствовать поддержку со стороны сокурсников, преподавателей, тьюторов, специалистов-профессионалов, а также роботизированных ботов, включенных в информационную образовательную среду.

Онлайн-банк диагностик выполняет функции независимой оценки и мониторинга уровня развития познавательной активности и качеств курсантов. Широкий выбор контролирующих технологий и инструментов заставляет ученых исследовать различные аспекты не только их влияния на развитие личности курсанта, но и равнозначности и объективности оценки. В настоящее время письменный экзамен (диктант, сочинение, эссе, контрольная работа, самостоятельная работа), устный экзамен (ответ на вопросы выбранного наугад билета, ответ на вопрос преподавателя и пр.), тестирование (тесты с открытыми ответами, тесты на соответствие, тесты с дополнением ответа и пр.) дополнились инновационными формами контроля. К ним можно отнести:

- адаптивные контроль-платформы, содержащие краткую информацию для запоминания и тренинг-контроль для проверки качества запомнившегося материала;
- чат-боты, которые задают вопросы и комментируют ответы курсантов, дополняя информацией недосказанные факты;
- виртуальные тьюторы, проверяющие выполненную курсантами работу по заранее определенным критериям;
- мультисенсорный кейс-опросник, который предлагает курсанту ответить на ряд вопросов по ситуации, предоставленной на видео, из реальной профессиональной среды;
- виртуальные тренажеры для проверки навыков владения профессиональной техникой;

Таблица 2

Информационно-образовательная среда

№	Информационные технологии	Онлайн-банк	Содержание	Целевые установки
Информационно-образовательная среда: наглядно-познавательные средства обучения				
1.	Интерактивные доски	Smart, ActivPanel	Демонстрация учебных материалов и взаимодействие с материалом	Визуализация учебной информации, повышение мотивации, развитие интереса
2.	Облачные сервисы	Dropbox, GoogleDrive, OneDrive	Совместная работа с материалами, хранение материалов	Доступность, коммуницирование
3.	Виртуальные лаборатории	Labster, Simulations	Материалы для закрепления и объяснения	Доступность, наглядность, повышение познавательного интереса к информации
Комплекс-банк образовательных программ				
4.	Учебные интернет-платформы	Google, Moodle, Edmodo, Classroom	Интернет-среда для коммуникации и персонифицированного обучения	Доступность, индивидуализация, развитие самости
5.	Технологии AR-реальности	ZapWorks, Augment	Интерактивное расширение учебной информации	Повышение познавательного интереса, наглядность
6.	Мультимедиа-платформы	Rutube Ned-Ed, KhanAcademy	Видеолекции	Клиповое изложения нового материала
Персонифицированные интерактивные методы обучения				
7.	Игровые квесты	Kahoot!, Quizizz,	Игры, конкурсы, викторины	Повышение познавательного интереса и мотивации
8.	Интерактивные материалы	Prezi, Thinglink	Демонстрационные материалы для объяснения новых знаний	Улучшение восприятия материала
9.	Онлайн-тренажеры, онлайн-курсы	Coursera, KhanAcademy, Udemy	Платформы для самостоятельного изучения новых тем	Повышение познавательной активности и самостоятельности
10.	3-D технологии	NinkerCAD, 3D-Printehr, Blender	Моделирование процессов	Развитие практических навыков
11.	Видеолекции	Rutube Ned-Ed, KhanAcademy	Видеоматериалы	Клиповое изложения нового материала
12.	Мобильные приложения	Duolingo (языки), Kahoot! (викторины), Quizlet (карточки)	Викторины, карточки, переводчики	Разнообразные методы познавательного обучения и проверки знаний, умений и навыков
Онлайн-банк диагностических методик				
13.	ИИ-технологии	Revir, Learning, Carnegie	Оценка знаний, умений навыков, индивидуальное обучение	Персонификация, автоматизация диагностики, независимость оценки от внешних факторов
14.	Онлайн-тестирование	Kahoot!, Forms, Google, Socrative	Автоматическая проверка знаний, умений, навыков	Получение обратной связи, познавательная самомотивация к получению новых знаний
15.	Геймификация	Classcraft, Minecraft: Education, Edition	Проверка знаний в игровой форме	Повышение мотивации и познавательной активности

– геймификация с массой предусмотренных форм оценок: выдачи баллов, прохождения уровней, получения виртуальных наград;

– аналитические платформы с электронной системой управления, которые оценивают знания и личностные качества курсанта в режиме реального времени и принимают решения об уровне сложности дальнейшего обучения, анализируют прошлые действия курсанта в процессе выполнения задания и на основе критериев формируют профиль его интересов и образовательных потребностей.

Перечисленные выше функциональные особенности базовых компонентов педагогической стратегии, направленной на патриотическое воспитание курсантов посредством развития познавательной активности, позволяют регулировать процесс формирования познавательной активности курсантов в патриотической деятельности в рамках прохождения четырех этапов: мотивационный; когнитивный; деятельностный; рефлексивный.

На мотивационном этапе у курсантов формируется интерес и мотивация к познавательной деятельности в области патриотического воспитания. В качестве информационных технологий могут служить виртуальные экскурсии и музеи по историческим местам и памятникам, интерактивные презентации и видеофильмы о героическом прошлом и культурных традициях, документальные фильмы, формирующие чувство гордости за Родину и ее жителей. Мотивационный этап базируется на комплексе педагогических условий и методов, активизирующих внутреннюю мотивацию путем воздействия внешних факторов. Для осознания своего места и уровня вовлеченности в сохранение интересов своей Родины необходимо развитие потребности к становлению патриотом-государственником, который готов быть инициатором, организатором, пропагандистом и активистом патриотической деятельности. На этапе мотивации необходимо внешнее стимулирование интереса курсантов к воинской службе на благо своего Отечества, которое в процессе осознания должно стать объектом внутреннего стимула. Развитие способности к осмыслению национальной безопасности, военной службы и государственной политики обеспечивает курсантов внутренним устойчивым моральным стержнем, помогающим правильно оценивать политическую обстановку в мире и государстве и принимать взвешенные конструктивные решения в рамках общественно-политических процессов. Во время мотивационного этапа формируется государственно-политическое мировоззрение и мобилизация рефлексивных процессов, обеспечивающих формирование гражданской позиции [7].

В связи с чем информационная образовательная среда должна содержать комплекс интерактивных методик и воспитательных виртуальных мероприятий, использующих все вышеперечисленные функции, которые стимулировали бы познавательную активность и ценностные профессионально-патриотические ориентиры курсантов, побуждая к самосовершенствованию и свободному выражению своих патриотических чувств к Родине.

На когнитивном этапе процесса формирования познавательной активности курсантов в патриотической деятельности планируется развитие у них когнитивных способностей и знаний, необходимых для понимания и осмысления патриотических вопросов. Цель когнитивного этапа состоит в разработке базы для перспективного осмысления и интеграции патриотических идей в профессиональной деятельности. В первую очередь когнитивный этап характеризуется получением информации о базовых понятиях патриотического воспитания, таких как патриот, патриотизм, защитник, интересы Родины, государство, право, гражданственность, традиции, культура нации, национальность и прочие. Следующей характеристикой когнитивного этапа является стимулирование познавательного интереса к повышению знаний о патриотических ценностях, ориентирах и установках. При вовлечении курсантов в обсуждение политической информации

укрепляются патриотические установки и развиваются познавательные умения. Третья базовая характеристика когнитивного этапа – это формирование у курсантов способности к осмыслению воинской действительности и политической обстановки. Формируя навыки синтеза, анализа, сравнения и проведения аналогии политических событий в стране и за рубежом, курсанты учатся оперировать базовыми понятиями и приобретают уверенность в своих поступках и их оценке. На этом этапе используются, например, AR-технологии и VR-технологии, которые повышают эмоциональную вовлеченность курсантов во время просмотра памятных исторических мест героизма нашего народа и памятников военной техники.

Деятельностный этап процесса формирования познавательной активности курсантов в патриотической деятельности предполагает активное участие курсантов в познавательной и практической деятельности, направленной на патриотическое воспитание. На том этапе курсанты вовлекаются в интерактивную деятельность, формируя ценностные установки и готовность к деятельности в интересах государства. Деятельностный этап предполагает высокий уровень активности курсанта в информационной образовательной среде морского вуза. Образовательная траектория курсанта акцентируется на активной познавательной деятельности путем включения в анализ, поиск, переработку и оценку политической информации на основе осознанных патриотических ценностей. Самостоятельное творческое овладение знаниями, саморазвитие мыслительных способностей приводит курсантов к вовлечению рефлексивной деятельности. Имея в информационной образовательной среде вуза условия для осмысления курсантами содержания гражданско-патриотических ценностей, их значимости для себя лично, курсант осознает готовность к гражданско-патриотическим поступкам и совершенствованию своих личностных качеств. Огромную роль на этом этапе играет вовлечение курсантов в воспитательный процесс. Курсанты работают над своими собственными проектами, которые оформляют в виде фото, эссе, видеофильмов. Организуя конкурсы и презентации, курсанты учатся демонстрации своего труда. Участие в волонтерстве и благотворительных акциях в форме помощи ветеранам труда, ветеранам Великой Отечественной Войны и Специальной военной операции формирует ответственность и чувство сопричастности.

Анализ и оценка результатов познавательной деятельности, формирование у курсантов рефлексивных навыков и осознания значимости патриотической деятельности реализуется на рефлексивном этапе стратегии. Для оценки эффективности стратегии используются следующие критерии уровня развития познавательной активности курсантов в патриотической деятельности: уровень мотивации курсантов к познавательной деятельности в контексте патриотического воспитания; степень сформированности профессиональных и личностных компетенций; уровень вовлеченности курсантов в патриотические мероприятия и проекты; качество выполнения курсантами заданий и проектов, связанных с патриотической тематикой.

Уровень мотивации курсантов к познавательной деятельности в контексте патриотического воспитания характеризуется внутренней мотивацией (интерес, креативность, стремление к самосовершенствованию и пр.), внешней мотивацией (желание защищать интересы Родины, понимание национальных ценностей, ответственность за их сохранность и пр.), их характерной связью, переводящей внешние мотивы во внутренние потребности, и формированием государственно-патриотического мировоззрения. Мотивация курсантов к познавательной деятельности в контексте патриотического воспитания проявляется через наличие гражданско-патриотических ориентаций и убеждений, мотивации к общественно-полезной деятельности во благо и в интересах жителей своего Отечества, готовность встать на защиту национального достояния своей Родины, корректную оценку работы средств массовой информации.

Степень сформированности профессиональных и личностных компетенций характеризуется проявлением профессиональных компетенций в процессе решения профессиональных задач, особенно в условиях непредвиденных для курсанта обстоятельств. На степень сформированности профессиональных и личностных компетенций оказывают влияние:

- когнитивные аспекты, определённые требованиями ФГОС ВПО;
- деятельностные аспекты, выражающиеся наличием способностей применять полученные знания в профессиональной деятельности;
- коммуникативные аспекты, регулируемые личностными качествами (инициативность, ответственность, стрессоустойчивость, ответственность и пр.) и ценностными установками (гражданская позиция, мировоззрение, патриотичность и пр.).

Качество выполнения курсантами заданий и проектов, связанных с патриотической тематикой, рассматриваемое как критерий уровня развития познавательной активности курсантов в патриотической деятельности, оценивается в процессе онлайн- и офлайн-демонстрации знаний, умений аргументировать свое мнение, умения презентовать результаты своего творчества комплексом перечисленных выше инновационных форм контроля: адаптивные контроль-платформы; чат-боты; виртуальные тьюторы; мультисенсорный кейс-опросник; виртуальные тренажеры; геймификация; аналитические платформы.

В заключение отметим, что выполненный анализ теоретических основ информационных технологий в образовательном процессе морских вузов позволил выявить богатый потенциал для развития познавательной активности курсантов и обосновать необходимость внедрения информационных технологий в воспитательно-патриотический процесс.

На основе современных информационных технологий и методик воспитательно-патриотической работы с курсантами морских вузов предложена методология применения информационно-образовательной среды в морском вузе и разработана модель воспитательно-патриотической стратегии применения информационных технологий для повышения познавательной активности курсантов в процессе гражданско-патриотической деятельности, реализация которой в образовательной среде вуза будет полезна для администрации университета и окажет поддержку профессорско-преподавательскому составу, курсантам вуза и исследователям, работающим в данном направлении.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление специфических особенностей применения информационных технологий в воспитательно-патриотической деятельности и разработку детальных методических рекомендаций, соответствующих специализации профессиональной подготовки курсантов в морском вузе.

Библиографический список

1. Платова Е.Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; № 1 (46)-13: 82–84.
2. Мухаметшин Р.Р., Савич Л.Е. Цифровая образовательная среда творческого вуза: концепция, реализация и результаты внедрения в КазГИК. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2025; № 4: 152–158.
3. Завадько М.Ю., Лукина О.Г., Петропавловская В.Б. Особенности формирования цифровой образовательной среды в вузе. *Информация и образование: границы коммуникаций.* 2021; № 13 (21): 33–35.
4. Алексеенко Д.П., Арапова О.С., Селевёрстова М.А. Деятельностный подход обучения как основа формирования познавательного интереса учащихся. *Приднепровский научный вестник*. 2018; № 2-7: 20–22.
5. 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.
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. Томилин А.Н. К вопросу о государственном патриотизме как современном направлении формирования патриотов-государственников в морских вузах. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 4 (53): 81–90.

References

1. Platova E.D. Potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza v formirovanii metakompetentnosti studentov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2024; № 1 (46)-13: 82-84.
2. Muhametshin R.R., Savich L.E. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda tvorcheskogo vuza: koncepciya, realizaciya i rezul'taty vnedreniya v KazGIK. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2025; № 4: 152-158.
3. Zavad'ko M.Yu., Lukina O.G., Petropavlovskaya V.B. Osobennosti formirovaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy v vuze. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij.* 2021; № 13 (21): 33-35.
4. Alekseenko D.P., Arapova O.S., Seleverstova M.A. Deyatel'nostnyj podhod obucheniya kak osnova formirovaniya poznavatel'nogo interesa uchaschihsya. *Pridneprovskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 2-7: 20-22.
5. 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.
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. Tomilin A.N. K voprosu o gosudarstvennom patriotizme kak sovremennom napravlenii formirovaniya patriotov-gosudarstvennikov v morskih vuzah. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 4 (53): 81-90.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-126-130

Tomilina S.N., *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk), E-mail: mail@nsma.ru*
Mamedova L.F., *postgraduate student, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Novorossiysk, E-mail: E-mail: lela18052@gmail.com*
Khekert E.V., *Vice-Rector, Doctor of Sciences (Technical), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru*

STRATEGY FOR FORMING PATRIOTISM AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALIST. The article is devoted to substantiating and revealing the semantic provisions of the strategy for forming patriotism as a basic professional quality of a future maritime transport specialist. The purpose of the publication is to familiarize the broad scientific community with the conceptual ideas of a new pedagogical strategy. The methodological basis of the study is based on a systematic, personal-activity, axiological, and competence-based approach. The following methods were creatively applied in this research: studying the scientific works of Russian authors, content analysis, generalization, synthesis, and the method of studying the experience of developing pedagogical strategies. The proposed strategy is characterized by its purposefulness and is designed to foster patriotism among cadets of a maritime university as a professionally important quality, as well as their readiness to dedicate their lives to serving their country on ships and in maritime transport institutions. The strategy is scientifically novel, theoretically significant, and professionally relevant. Its content is universal, allowing for its implementation in the educational activities of all secondary and higher education institutions in the Russian Federation.

Key words: **basic quality, future specialists, education, maritime university, patriotism, professionalism, professional important quality, formation**

С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Л.Ф. Мамедова, *аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: lela18052@gmail.com*
Е.В. Хекерт, *д-р техн. наук, проф., проректор, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: zur_mga@nsma.ru*

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА МОРСКОГО ТРАНСПОРТА

Статья посвящена обоснованию и раскрытию смысловых положений стратегии формирования патриотизма как базового профессионального качества будущего специалиста морского транспорта. Основная задача публикации – ознакомить широкую научную общественность с концептуальными идеями новой педагогической стратегии. Методологический базис исследования опирается на системный, личностно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы. При проведении настоящего исследования творчески применены следующие методы: изучение научных работ отечественных авторов, контент-анализ, обобщение, синтез, метод изучения опыта разработки педагогических стратегий. Предложенная стратегия отличается целенаправленностью и предназначена для формирования у курсантов морского вуза патриотизма как профессионально важного качества, готовности посвятить свою жизнь службе Отечеству на судах и в учреждении морского транспорта. Стратегия обладает научной новизной, теоретической и профессиональной значимостью. Ее содержанию свойственна универсальность, что позволяет применить основные положения в учебно-воспитательной деятельности всех образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования Российской Федерации.

Ключевые слова: базовое качество, будущие специалисты, воспитание, морской университет, патриотизм, профессионализм, профессиональное важное качество, формирование

В нынешнее время, как никогда ранее, патриотизм выступает в роли ключевого фактора и неисчерпаемого духовного источника, обеспечивающего экономическую мощь, обороноспособность, консолидацию, стабильность и поступательное процветание Российской Федерации [1]. Российский моряк, специалист морского транспорта, в том числе и курсант морской образовательной организации, обязан быть патриотом Отечества и патриотом морского транспортного флота, вносить достойный вклад в укрепление экономики страны и её безопасность.

Актуальность рассматриваемой темы связана с проявлением следующих факторов:

– обострение международной обстановки в мире и непосредственно у границ Российского государства, рост угроз и вызовов по отношению к нашей стране, подтверждающихся агрессивными заявлениями западных политиков о ведении интенсивной подготовки своих стран к войне против России;

– важность реализации требований ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), которые требуют проведения активной систематизированной воспитательной работы по формированию будущих специалистов как патриотов-профессионалов;

– потребность обеспечить удержание высококвалифицированных выпускников морских образовательных учреждений в кадровом составе морской отрасли, стимулируя их к долгосрочной профессиональной деятельности в выбранной сфере;

– значительное повышение требований к морскому образованию и профессиональной компетентности выпускников морских вузов.

Цель статьи: разработать стратегию формирования патриотизма как профессионально важного качества будущего специалиста морского транспорта.

Для достижения данной цели поставлены следующие задачи: уточнить сущность концепта «профессиональный патриотизм» и сформулировать определение термина «профессиональный патриотизм будущего специалиста морского транспорта»; разработать стратегию формирования патриотизма как профессионально важного качества будущего специалиста морского транспорта; определить достоинства патриотизма как базового профессионально важного качества будущего специалиста морской отрасли России; разработать методические рекомендации руководящему и преподавательскому составу по реализации настоящей педагогической стратегии.

Научная новизна заключается в том, что в работе представлена инновационная стратегия, направленная на актуализацию потенциала профессионального патриотизма, цель которой – содействие всестороннему развитию будущих специалистов морского транспорта путем формирования их профессиональных важных качеств и в первую очередь профессионального патриотизма в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной учебно-воспитательной работы.

Теоретическая значимость заключается в обогащении теории педагогики компонентами стратегии формирования у курсанта морского вуза патриотизма как профессионально важного качества.

Практическая значимость состоит в возможности применения предложенной педагогической стратегии в учебно-воспитательной работе высших и средних учебных заведений России, осуществляющих профессиональную подготовку кадров.

Материалы и методы исследования включают изучение научных работ отечественных авторов; метод изучения опыта разработки педагогических стратегий; контент-анализ; обобщение; синтез.

В соответствии с руководящими документами нашего государства в сфере образования ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО для морских специалистов, Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 октября 2025 г. № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодёжи в РФ до 2028 года», ректоратам, деканатам, кафедрам и преподавателям следует активизировать и систематизировать воспитательно-патриотическую деятельность с целью формирования у молодых людей профессионального патриотизма, независимого и критического мышления, созидательного мировоззрения, профессиональных знаний, компетентности, готовности к защите Отечества и его интересов, готовности к обеспечению высокого уровня безопасности России.

Патриотично настроенная молодёжь – это поколение, которое проявляет готовность связывать своё будущее с Россией, приносить пользу стране, укреплять её экономическую и оборонную мощь, активно участвовать в общественной жизни. Эта молодежь считает себя патриотами. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) на 2025 год, доля патриотично настроенной молодёжи в возрасте 18–24 лет в России составляет 99**%** [2]. Она является кадровым резервом государства. Ей предстоит в скором будущем встать в строй активных тружеников страны, её профессионалов и защитников.

В интересах исследования целесообразно уточнить суть термина «профессиональный патриотизм».

Различные аспекты профессионального патриотизма исследовали Г.Я. Гревцева, Н.В. Ипполитова, Л.П. Качалова, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, А.Н. Томилин, Е.А. Гусева, Л.Ф. Мамедова, И.И. Наволокин, Д.Ю. Панин, О.Ю. Перерва, Н.П. Устинова, Ж.Г. Химич и др.

Так, в рамках концепции Г.Я. Гревцевой и ее коллег профессиональный патриотизм трактуется как **совокупность ценностных установок специалиста**, которые находят свое **практическое воплощение в разнообразных проявлениях его профессиональной квалификации и навыков** [3, с. 208]. Н.В. Ипполитова трактует «профессиональный патриотизм» как личностную характеристику специалиста, охватывающую его внутренние побуждения (мотивацию), эмоциональное отношение к своей деятельности и практические действия в рамках профессиональной сферы [4, с. 213]. По мнению А.Н. Томилина и Л.Ф. Мамедовой, профессиональный патриотизм есть комплексное качество, присущее выдающимся специалистам, отличающимся высокой компетентностью и конкурентоспособностью. Оно подразумевает синтез профессионального мастерства и глубокой привязанности к своей сфере деятельности [5, с. 106]. С точки зрения И.И. Болдырева, А.Ю. Панфилова и М.Е. Ретюнских, профессиональный патриотизм – это интегральное качество личности, проявляющееся в глубокой преданности профессии, альтруистическом подходе к работе, высоком энтузиазме и целенаправленной деятельности по формированию у подрастающего поколения патриотических чувств [6]. Н.П. Устинова и Е.А. Гусева трактуют рассматриваемый феномен как «основное свойство» выпускника вуза, которое определяет его дальнейшую деятельность в сфере получаемой профессии [7, с. 229].

Л.А. Саенко и Ж.Г. Химич подчеркивают, что становление и развитие профессионального патриотизма представляет собой многогранный и целенаправленный процесс, призванный сформировать у будущих специалистов глубокое понимание своей сферы деятельности и устойчивую мотивацию к достижению высоких результатов в выбранной профессии [8, с. 204].

Следовательно, профессиональный патриотизм будущего специалиста морского транспорта представляет собой интегральное качество и уникальную ценность личности, отражающую приверженность курсанта к выбранной морской профессии, проявляющуюся в желании стать офицером транспортного флота и готовности вносить достойный вклад в развитие Отечества через свою трудовую деятельность.

Исследование научных источников выявило, что проблема становления профессионального патриотизма обладает комплексной природой, охватывая различные дисциплины и проявляясь во множестве аспектов. Изучение научных работ позволило раскрыть ключевые черты профессионального патриотизма:

1. Преданность делу и активное участие (глубокая любовь к своей профессии и желание вносить вклад в развитие как своей отрасли, так и общества в целом).
2. Непрерывный процесс формирования (зарождается в процессе обучения и продолжается на протяжении всей профессиональной карьеры).
3. Целенаправленное развитие (воспитывается через гордость за профессию, чувство долга перед страной и стремление к самореализации на благо Отечества).
4. Стремление к росту (постоянное самообучение, освоение новых знаний и передового опыта в своей области).
5. Ответственность и добросовестность (высокая личная ответственность за результаты работы, добросовестное выполнение обязанностей, соблюдение норм безопасности и примерное поведение).
6. Авторитет в коллективе (стремление к укреплению своего профессионального авторитета среди коллег).
7. Готовность к свершениям (высокая мотивация к новым трудовым достижениям и значимым результатам).

По мнению О.Н. Касьянова (2021), Г.В. Муравьева (2021), патриотизм в контексте подготовки будущих специалистов морского транспорта – это не просто абстрактное чувство искренней любви к Родине, а интегративное личностное качество, напрямую влияющее на профессиональную деятельность и карьерные решения.

Следовательно, профессиональный патриотизм будущего моряка – это не просто слово, а глубоко укоренившееся в его душе свойство. Он проявляется в его мыслях, в трепетном отношении к Родине и в готовности действовать во благо ее интересов. Этот внутренний стержень формируется через целенаправленное воспитание, которое призвано взрастить в будущих специалистах непоколебимую веру в свою страну, чувство глубокой привязанности и готовность встать на ее защиту, исполняя свой долг, а также осознания значимости и важности морского труда для Отечества и его экономики.

В то же время следует акцентировать внимание руководящего состава учебных заведений и педагогической общественности, что в современных условиях назрела ситуация, когда патриотизм должен приобрести статус базового качества личности выпускника морского профессионального учебного заведения. Это относится как к обучающимся в средних, так и высших морских образовательных организациях.

Основными факторами для этого являются:

– специфика морской профессиональной деятельности, выражающаяся в решении серьезной государственной задачи по перевозке разнообразных грузов в интересах экономики страны;

– сложность международной и военно-политической обстановки, преобладание агрессивных настроений среди иностранных граждан и представителей разнообразных портовых структур и государственной власти;

– практика постоянных заходов российских судов в иностранные порты и общение с представителями иностранных государств, необходимость достойно представлять Российскую Федерацию за рубежом;

– потребность высоко результативно выполнять служебные обязанности, бережно относиться к морским судам и перевозимым грузам;

– необходимость стойко переносить тяготы морской профессиональной деятельности в условиях участившихся атак на российские транспортные суда с русским экипажем.

Анализ научных работ А.Н. Томилина, О.Н. Касьянова, Г.В. Муравьева позволяет увидеть реальные причины, почему патриотизм следует относить к базовым качествам будущих специалистов морского транспорта:

Кадровая проблема отрасли: дефицит командных кадров (судоводителей, судомехаников) превышает 25**%**. Патриотизм мотивирует выпускников оставаться в профессии и работать на судах российского флота. Сложность профессии: длительные рейсы (до 8–9 месяцев в год), значительный отрыв от семьи, тяжёлые условия труда, стрессовые ситуации, которые требуют внутренней мотивации и осознания существенности своего труда для страны и её развития. Безопасность мореплавания: патриотически настроенный специалист более ответственно относится к соблюдению морских профессиональных норм и правил, понимая, что от его действий зависит репутация российского флота. Престиж морской профессии: снижение престижа морской профессии из-за невысокой оплаты труда и оторванности от семьи компенсируется внутренней мотивацией, основанной на патриотизме. Стратегические задачи: развитие Арктики, Северного морского пути, портовой инфраструктуры требует наличия специалистов, готовых работать на благо страны в сложных условиях.

В сложившейся ситуации целесообразно не только активизировать воспитательно-патриотическую деятельность курсантов морских образовательных организаций, всемерно укреплять их патриотическое сознание и патриотические убеждения, но и формировать каждого юношу и девушку как профессионала-патриота морской отрасли России.

Основой профессионального патриотизма в морской сфере являются **историческое наследие (г**лубокое уважение к славной истории и незыблемым традициям отечественного флота); **стратегическая значимость** (осознание ключевой роли морского транспорта в экономическом развитии и обеспечении национальной безопасности); **профессиональная гордость** (чувство собственного достоинства и принадлежности к уважаемому морскому сообществу); ценностные ориентации (понимание важности работы на отечественных судах для развития национальной морской индустрии; ориентация на профессиональный рост в рамках российской морской отрасли; готовность служить интересам страны через свою профессиональную деятельность); профессиональная преданность (стремление работать на судах под российским флагом); готовность преодолевать трудности службы ради блага страны (длительные рейсы, сложные условия работы; осознание ответственности за безопасность морских перевозок и сохранность грузов); гражданская позиция (понимание роли морского транспорта в обеспечении национальной безопасности; готовность защищать интересы России в Мировом океане; ответственность за экологическую безопасность морских акваторий); профессиональное становление и совершенствование (стремление стать высококвалифицированным специалистом для повышения престижа российского флота; овладение современными технологиями и методами работы; участие в развитии отечественной морской отрасли).

Д. Мяо рассматривает основные положения компетентностного подхода к воспитанию у студенчества патриотизма, патриотического сознания и патриотических убеждений. Проведенное исследование позволило Д. Мяо прийти к выводу, что в процессе профессиональной подготовки и воспитательного воздействия необходимо у студентов наравне с иными компетенциями выработать гражданско-патриотическую компетенцию, предусматривающую «способность проявлять любовь к Родине, уважение к её истории, культуре, традициям, символам и героям» [9].

Следовательно, согласно подходу Д. Мяо, воспитание профессионального патриотизма должно включать и формирование у студентов и курсантов профессионально-патриотической компетенции, которая должна содержать любовь к своей профессии, готовность посвятить ей свою жизнь, стремление к профессиональному росту и карьере, добросовестный труд на благо Отечества.

Особый интерес представляет публикация Н.В. Поповой, М.О. Меннер и В.Н. Косякина, посвященная теме влияния патриотической направленности в целом на формирование морально-волевых качеств у будущих специалистов в процессе проведения физической подготовки студентов [10]. Авторы убеждены, что патриотизм служит в качестве фундамента для формирования у юношей и девушек активной гражданской позиции и прогрессивного мировоззрения. Ученые акцентируют внимание на наличии большого потенциала у физической культуры и спорта, который может конструктивно способствовать формированию патриотизма у учащейся молодежи.

Опираясь на позицию Н.В. Поповой, М.О. Меннер и В.Н. Косякина, можно утверждать, что патриотизм личности может и должен стать особым ускорителем, катализатором качественного профессионального обучения и результативного профессионального роста, которые составляют основу профессионального патриотизма.

Следовательно, сильная любовь к Родине стимулирует моряков к профессиональному развитию, что ведет к высоким достижениям и производительности в морской отрасли России. Патриотизм выступает в роли основополагающего фактора для карьерного роста, гарантируя успех и эффективность специалистов морского флота.

Профессиональный патриотизм курсанта морского университета как будущего специалиста морской отрасли представляет собой комплексное личностное качество, объединяющее любовь к Отечеству и морской профессии, преданность своему делу, бескорыстие, увлеченность и стремление посвятить себя выбранной морской специальности. Он включает в себя следующие компоненты: а) искреннюю любовь к своей стране и понимание ее стратегических интересов в морской сфере. Этот патриотизм проявляется в гордости за богатую морскую историю России и в ощущении себя частью ее флотских традиций; б) готовность посвятить себя служению Отечеству через добросовестное выполнение профессиональных обязанностей на судах и в береговых службах морской отрасли. Курсант осознает ключевую роль профессионала морской индустрии в обеспечении экономического благосостояния, национальной безопасности и укреплении международного авторитета страны; в) ответственность за добросовестное выполнение функциональных обязанностей, то есть безопасность мореплавания, сохранность перевозимых грузов и бережное отношение к морским экосистемам; г) увлеченность и стремление посвятить себя выбранной морской специальности означает сознательное принятие трудной работы, которая требует физической и психологической стойкости, а также адаптации к особому образу жизни. Это призвание, где романтика моря переплетается с высокой ответственностью, строгой дисциплиной и необходимостью непрерывного профессионального роста.

Для будущего специалиста морского транспорта патриотизм – это не абстрактная идея, а практическая основа его профессиональной деятельности, объединяющая личную преданность выбранной профессии с чувством долга перед Родиной.

Этот внутренний стержень помогает преодолевать сложности морской службы и направляет его усилия на приумножение высоких результатов в работе, подтверждая его статус настоящего патриота Отечества. Патриотизм как базовое профессиональное важное качество будущего специалиста морского транспорта означает глубокую связь профессиональной деятельности с интересами страны и включает комплекс личностных и профессиональных характеристик. В данном контексте патриотизм понимается как морально-политический принцип и социальное чувство, выражающееся в любви и преданности Отечеству, гордости за его историю и современность, а также готовности защищать его интересы. Предполагается, что формирование профессионального патриотизма возможно не только через воспитательную и культурно-досуговую работу, но и в рамках учебной деятельности, направленной на вооружение курсанта совокупностью потребных компетенций.

Рассмотрим содержание разработанной педагогической Стратегии:

1. Цель стратегии – воспитание профессиональных патриотов морской отрасли России.

2. Задачи: формирование у молодёжи интереса к морской профессии, содействие в выборе профиля деятельности, вовлечение в морскую среду; укрепление позитивного отношения к морской деятельности. Понимание сложностей и преимуществ профессии, осознание её значимости для страны и народа; воспитание чувства принадлежности к морскому сообществу, гордости за свой профессиональный выбор; развитие стремления стать добросовестным и высококвалифицированным, востребованным и авторитетным специалистом, посвятившим себя морскому делу и служению Родине; формирование мотивации к профессиональному развитию, карьерному росту, самосовершенствованию; воспитание готовности отдать всю жизнь морскому делу.

3. На основе публикаций О.Н. Касьянова, Л.Ф. Мамедовой, Г.В. Муравьева определены компоненты патриотизма как профессионального качества будущего морского специалиста (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты профессионального патриотизма будущего морского специалиста

Компонент	Содержание
Когнитивный	Знание истории российского флота, традиций морской профессии, роли морского транспорта в экономике и безопасности страны
Эмоциональный	Гордость за принадлежность к морскому сообществу, любовь к морю и кораблям, уважение к профессии
Ценностный	Приоритет общественных интересов над личными, осознание долга перед Отечеством
Поведенческий	Готовность работать на российских судах, стремление к профессиональному росту, добросовестное выполнение обязанностей
Профессиональный	Стремление повышать квалификацию, осваивать новые технологии, обеспечивать безопасность мореплавания

4. Ключевыми направлениями формирования патриотизма как профессионально важного качества курсантов морского вуза становятся:

4.1 Информационно-просветительская деятельность, представляющая собой целенаправленный процесс распространения знаний, ценностей и информации, направленный на развитие у личности чувства долга, понимания общественной значимости труда, желания профессионального развития и прославления выбранной профессии.

Такая деятельность осуществляется вне рамок образовательных программ.

Основные цели информационно-просветительской работы: 1) повышение престижа морской профессии и ее ценностей (эта деятельность направлена на то, чтобы сделать профессию более привлекательной, познакомить курсантов с ее важными принципами, а также интегрировать их в профессиональное сообщество и ознакомить с его исторически сложившимися профессиональными традициями); 2) разъяснение сути профессионального патриотизма (основная задача состоит в том, чтобы донести до аудитории понимание того, что такое профессиональный патриотизм и почему он важен); 3) формирование позитивного общественного мнения (важно создать благоприятное отношение в обществе к идее профессионального патриотизма и к службе на российском транспортном флоте).

Способы и формы реализации: а) образовательные мероприятия (предусматривают проведение лекций, семинаров и мастер-классов, посвященных истории профессии, ее роли в жизни общества и выдающимся достижениям в этой сфере); б) распространение образовательных материалов (означает предоставление доступа к книгам, фильмам и онлайн-ресурсам, содержащим информацию как учебного характера, так и материалы, формирующие мировоззрение); в) социально значимые проекты (содержит: мероприятия, связанные с благоустройством и сохранением памятных мест, связанных с морской славой, оказанием разнообразной помощи ветеранам флота); г) развивающие мероприятия, направленные на развитие лидерских качеств, умения работать в команде и формирования чувства профессиональной ответственности; д) цифровые коммуникации (обеспечивают активное использование онлайн-платформ для дискуссий по актуальным вопросам, касающимся как самой профессии, так и патриотизма).

4.2 Образовательно-профессиональное направление, предусматривающее перестройку профессиональной подготовки с учетом феномена «профессиональный патриотизм», развитие у студентов и курсантов познавательной активности и инициативы, стремления и желания качественно овладеть арсеналом профессиональных знаний, навыков и умений. Реализация данного направления требует проблематизации морской профессиональной подготовки (постановка перед курсантами разнообразных проблем морской деятельности и поиск путей их решения); обучения аналитическому и критическому мышлению; использования в учебной практике возможностей исторического наследия и традиций морской профессии.

4.3 Воспитательно-профессиональное направление предусматривает организацию, планирование и проведение комплекса мероприятий профессионально-патриотической направленности, содержащего как традиционные, так и инновационные формы и методы воспитательной деятельности, вовлечение в разнообразные виды деятельности, позволяющие осознать роль и значимость профессии, ее потребность для государства, социума и личности, формирующие гордость за принадлежность к когорте морских специалистов и желание быть в этом профессиональном сообществе в течение всей своей жизни.

4.4 Героико-патриотическое воспитание. Обучение и воспитание курсантов морских вузов к службе на судах морского транспорта основано на многочисленных примерах героизма и патриотизма моряков транспортного флота России. Такой подход направлен на формирование у будущих специалистов морского дела чувства профессионального достоинства, глубокого понимания своей миссии в укреплении экономического потенциала страны, обеспечении национальной безопасности и готовности отстаивать интересы государства. В рамках обучения курсанты знакомятся с героическим прошлым транспортного и Военно-Морского флотов, подвигами моряков-транспортников в годы Великой Отечественной войны, а также развивают ключевые профессиональные и личные качества, необходимые для успешной морской службы. Конечная цель – сформировать у курсантов прочную систему государственно-патриотических ценностей, которая станет основой для их профессионального роста, карьеры, личностного развития и эффективного участия в обеспечении национальной безопасности.

Основные задачи героико-патриотического воспитания включают а) формирование у курсантов прочных патриотических ценностей, взглядов и убеждений, а также уважения к историческому и культурному наследию России, истории флота; б) развитие национальной и религиозной толерантности, укрепление дружеских связей между народами и членами экипажа; в) подготовку курсантов к обеспечению личной, общественной и государственной безопасности, а также к защите Отечества и его интересов; г) повышение привлекательности государственной и морской службы на транспортном флоте.

Героико-патриотическое воспитание курсантов морского университета предусматривает а) популяризацию профессии моряка транспортного флота как надежного профессионала, труженика, укрепляющего своим трудом экономическую и оборонную мощь Отечества, а в военные годы являющегося настоящим защитником Родины; б) пропаганду значимых морских героических и исторических дат в судьбе России, связанных с морским флотом Отечества.

Для эффективной реализации такого воспитания могут использоваться целевые программы, которые определяют объём, порядок, содержание и последовательность педагогического процесса. Они могут включать модули, посвящённые изучению истории, экскурсиям, патриотической деятельности, сотрудничеству с другими организациями и т. д.

Важно, чтобы героико-патриотическое воспитание было систематическим и охватывало все аспекты жизнедеятельности курсантов: учебный, спортивный, общественный, культурно-досуговый. Также необходимо проводить оценку эффективности воспитательно-патриотической деятельности и отслеживать динамику уровня патриотизма курсантов.

Таким образом, воспитание флотской учащейся молодежи по такому важному направлению обеспечивает формирование у них профессионально значимых качеств, профессионального патриотизма, патриотизма и любви к Родине, а также подготовку к служению Отечеству и профессиональной деятельности в морской сфере.

5. Механизмы формирования профессионального патриотизма: а) учебная деятельность. Предусматривает изучение истории Отечества и российского флота; включение патриотического компонента в профессиональные дисциплины (специальные и конвенционные дисциплины, безопасность жизнедеятельности, международное право и др.); разбор примеров героизма и профессионализма российских моряков; б) воспитательная работа. Включает тематические мероприятия; дискуссии; диспуты; встречи с ветеранами флота и выпускниками вуза; участие в акциях патриотической направленности; шефство над мемориалами и памятниками морякам; в) практическая подготовка. Охватывает стажировки на судах под российским флагом; наставничество опытных капитанов и механиков; участие в научных экспедициях под эгидой российских географических и морских организаций; г) внеучебная деятельность. Включает работу военно-патриотических центров и клубов; спортивные соревнования с морской тематикой; поисковую работу, связанную с легендарной морской историей отечественного флота; д) информационно-просветительская среда: создание музеев истории вуза и транспортного флота, мемориальных залов; освещение патриотических инициатив в средствах массовой информации и соцсетях вуза; конкурсы студенческих работ на темы морской истории и современности.

6. Методы: технологии интерактивного обучения (включают групповое взаимодействие, моделирование ситуаций, ведение дискуссий); проектные технологии (направлены на решение конкретной задачи в области формирования профессионального патриотизма через создание проектов различных типов: исследовательских, игровых, творческих, прикладных, познавательных; способствуют укреплению интереса к профессионально-патриотической деятельности, расширяют и углубляют знания в изучаемой области); практико-ориентированное обучение (включает разнообразные формы практической подготовки от лабораторных работ до стажировок на реальных судах в различных должностях (матрос, третий помощник капитана, вахтенный офицер). Данный подход обеспечивает курсантам возможность а) глубокого погружения в морскую профессиональную среду; б) эффективного взаимодействия с квалифицированными специалистами; в) формирования компетенций, соответствующих актуальным требованиям к специалисту. Интерактивные методы обучения, такие как коллективно-групповое обучение, ситуативное обучение и обучение в формате дискуссии (дает преподавателю возможность моделировать разнообразные профессиональные ситуации и стимулировать совместный поиск решений посредством анализа конкретных кейсов); деятельностная стратегия (обеспечивает формирование новых профессионально-патриотических знаний и стимулирует активное участие курсантов в различных видах деятельности).

7. Для успешной реализации данной стратегии предлагаются следующие формы деятельности: погружение в морскую историю и культуру через лекции, семинары и тематические курсы; активное взаимодействие и обмен идеями посредством презентаций и групповых обсуждений; получение практического опыта на реальных морских объектах: судах транспортного флота и в профильных учебных центрах; вовлечение в реальные морские операции (рейсы) и экспедиции для приобретения ценного опыта; ознакомление с работой морского транспорта через образовательные экскурсии; создание площадок для осмысления важности морской службы и развития профессионального патриотизма (круглые столы, дискуссии); историко-патриотические молодёжные яхтенные и шлюпочные походы; экскурсии на исторические корабли и памятные флотские места; встречи с ветеранами; участие в акциях поддержки специалистов морского флота; проектная и волонтёрская деятельность; мероприятия военно-патриотической и героико-патриотической направленности.

8. Результат: курсант морского университета с высоким уровнем профессионального патриотизма.

Патриотизм в профессиональной деятельности проявляется в следующих случаях: выбор конкретного места работы (предпочтение российских судовладельческих компаний иностранным крюингам); отношение к обязанностям (добросовестное выполнение функциональных обязанностей, качественное несение вахты, соблюдение международных норм и стандартов); профессиональное развитие (освоение смежных специальностей, новых технологий, изучение иностранных языков, повышение квалификации); участие в стратегических проектах (работа на судах, обслуживающих Северный морской путь, арктические экспедиции, развитие портовой инфраструктуры, восстановление разрушенных портовых сооружений вражескими беспилотными летательными аппаратами и др.); передача опыта (наставничество, участие в подготовке новых кадров, встречи с курсантами других морских учебных заведений).

Достоинства патриотизма как базового профессионально важного качества будущего специалиста морского транспорта: 1) обеспечивает кадровую стабильность в морской отрасли; 2) повышает профессиональную ответственность и дисциплинированность, гарантирует надежную безопасность мореплавания; 3) способствует реализации стратегических задач России в морской сфере деятельности; 4) формирует позитивный имидж российского флота на международной арене.

Целенаправленное формирование профессионального патриотизма в процессе обучения – необходимое условие качественной подготовки конкурентоспособных морских специалистов, готовых служить интересам Отечества.

К достоинствам разработанной педагогической стратегии следует отнести следующее:

– основана на основных положениях и принципах социальной педагогики;
– направлена на формирование любви и верности Отечеству и их проявление через профессиональную деятельность и отношения к профессии;
– прививает любовь к выбранной профессии, стремление и желание быть мастером своего дела и посвятить себя любимой работе;
– содействует развитию гордости за выбранную профессию;
– направлена на стимулирование у курсантов устойчивого интереса к выбранной специальности;
– характеризуется многогранностью и высокой степенью участия обучающихся. Она предусматривает реализацию широкого спектра образовательных и воспитательных активностей, направленных на обогащение их знаний, формирование осознания профессиональных идеалов и преемственности, а также на культивирование патриотических настроений и стремления к профессиональному росту;
– ориентирована на обеспечение постоянства в воспитательном процессе. Это подразумевает, что формирование профессионального патриотизма происходит на систематической и непрерывной основе, что, в свою очередь, способствует целостному и последовательному развитию личности;
– базируется на комплексном применении как экзогенных, так и эндогенных факторов мотивации к получению новых профессиональных знаний, навыков и умений, способности их реализовать на деле;
– побуждает к профессиональному росту, самовоспитанию и самосовершенствованию, профессиональной карьере.

Таким образом, разработанная стратегия способствует не только профессиональному развитию, но и укреплению позиций выпускника, повышению его конкурентоспособности на рынке труда.

Методические рекомендации руководящему и преподавательскому составу по творческому использованию предлагаемой Стратегии: 1) разработка и реализация в морском вузе комплексной программы профессионально-патриотического воспитания с учётом специфики учебного заведения; 2) координация деятельности преподавателей, воспитателей, общественных организаций и ветеранов; 3) обеспечение ресурсной поддержки мероприятий (материальной, методической, организационной); 4) мониторинг и оценка эффективности стратегии; 5) корректировка плана работы на основе результатов диагностики.

В заключение следует заметить, что актуальной задачей морского образования является формирование у будущих специалистов морского транспорта профессионального патриотизма как фундаментального качества, раскрывающего в полную силу потенциал выпускников вуза. В проводимом исследовании под термином «профессиональный патриотизм специалиста морского транспорта» понимается особый вид патриотизма, который объединяет патриотические чувства личности к Отечеству и избранной профессии, желание и стремление быть профессионалом высокого уровня, гордость за принадлежность к морскому профессиональному сообществу, уважение и следование профессиональным традициям, готовность посвятить жизнь служению Отечеству в рядах морского транспортного флота.

Профессиональный патриотизм формируются в процессе обучения в морском вузе и совершенствуется в последующей жизни и профессиональной деятельности. Это качество важно также потому, что морской вуз готовит специалистов для морской отрасли России, и их профессиональное образование проводится в соответствии с государственным заказом, нацеленным на подготовку каждого выпускника к тому, чтобы стать настоящим морским специалистом, достойным гражданином и искренним патриотом своей страны и транспортного флота.

Патриотизм является базовым личностным качеством будущего специалиста морского транспорта, критически важным для а) профессионального самоопределения и мотивации к работе в отечественной морской отрасли; б) осознания значимости профессии для национальной безопасности и экономики страны; в) готовности к преодолению специфических трудностей морской службы (длительные рейсы, риски и угрозы, разлука с семьёй); г) сохранения и передачи профессиональных традиций морского сообщества. Предлагаемая стратегия направлена на формирование глубокой профессиональной преданности морской отрасли, транспортному флоту. Это достигается через стимулирование интереса к морским специальностям, поддержку в выборе карьерного пути, воспитание

устойчивой привязанности к морской деятельности и формирование долгосрочной мотивации к работе в этой сфере. Стратегия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта обладает рядом достоинств, которые способствуют повышению качества подготовки кадров, их социальной адаптации и укреплению позиций отрасли в целом. Руководящему и преподавательскому составу предложены методические рекомендации по творческому использованию сущностных положений. Настоящая стратегия может быть применена в практике профессионально-патриотического воспитания иных учебных заведений.

Таким образом, цель работы достигнута. Научная новизна исследования обоснована, а теоретическая и практическая значимость доказана. В дальнейшем необходимо экспериментально проверить эффективность подходов к формированию профессионального патриотизма как значимого профессионального качества у обучающихся по специальностям морского транспорта.

Библиографический список

1. Кульбачевская О.В. Патриотизм молодежи как стратегический ресурс развития России: потенциал, вызовы, риски. *Вестник антропологии*. 2023; № 4: 20–36.
2. *ВЦИОМ назвал долю патриотов среди молодежи в России.* 2025; 19 августа. Available at: https://lenta.ru/news/2025/08/19/vtsiom-nazval-dolyu-patriotov-sredi-molodezhi-v-rossii/
3. Гревцева Г.Я., Баштанар И.М., Панин Д.Ю. Формирование профессионального патриотизма как фактора социализации личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 207–209.
4. Ипполитова Н.В., Соломатина Г.Н., Чуковский А.М. Особенности формирования профессионального патриотизма у студентов педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 212–214.
5. Мамедова Л.Ф., Томилин А.Н. Сущностные положения феномена «профессиональный патриотизм». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 105–107.
6. Болдырев И.И., Панфилов А.Ю., Ретюнских М.Е. Формирование профессионального патриотизма студента – будущего педагога по физической культуре. *Культура физическая и здоровье*. 2022; № 1: 57–59.
7. Устинова Н.П., Гусева Е.А. Профессионально ориентированный патриотизм как значимое свойство личности выпускника вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 228–230.
8. Саенко Л.А., Химич Ж.Г., Наволокин И.И. Ценностное отношение к профессиональной деятельности как проявление патриотизма. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2022; № 3: 217–221.
9. Мяо Д. Компетентностный подход в профессиональном образовании к развитию патриотизма у студентов вузов России. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN424.pdf
10. Попова Н.В., Меннер М.О., Косякин В.Н. Влияние патриотической направленности на развитие морально-волевых качеств у будущих специалистов. *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2024; № 1: 108–113.

References

1. Kul'bachevskaya O.V. Patriotizm molodezhi kak strategicheskij resurs razvitiya Rossii: potencial, vyzovy, riski. *Vestnik antropologii*. 2023; № 4: 20-36.
2. *VCIOM nazval dolyu patriotov sredi molodezhi v Rossii.* 2025; 19 avgusta. Available at: https://lenta.ru/news/2025/08/19/vtsiom-nazval-dolyu-patriotov-sredi-molodezhi-v-rossii/
3. Grevceva G.Ya., Bashtanar I.M., Panin D.Yu. Formirovanie professional'nogo patriotizma kak faktora socializacii lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 207-209.
4. Ippolitova N.V., Solomatina G.N., Chukovskij A.M. Osobennosti formirovaniya professional'nogo patriotizma u studentov pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 212-214.
5. Mamedova L.F., Tomilin A.N. Suschnostnye polozheniya fenomena «professional'nyj patriotizm». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 105-107.
6. Boldyrev I.I., Panfilov A.Yu., Retyunskih M.E. Formirovanie professional'nogo patriotizma studenta – buduschego pedagoga po fizicheskoj kul'ture. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. 2022; № 1: 57-59.
7. Ustinova N.P., Guseva E.A. Professional'no orientirovannyj patriotizm kak znachimoe svojstvo lichnosti vypusknika vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 228-230.
8. Saenko L.A., Himich Zh.G., Navolokin I.I. Cennostnoe otnoshenie k professional'noj deyatel'nosti kak proyavlenie patriotizma. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2022; № 3: 217-221.
9. Myao D. Kompetentnostnyj podhod v professional'nom obrazovanii k razvitiyu patriotizma u studentov vuzov Rossii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN424.pdf
10. Popova N.V., Menner M.O., Kosyakin V.N. Vliyanie patrioticheskoj napravlennosti na razvitie moral'no-volevyh kachestv u buduschih specialistov. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2024; № 1: 108-113.

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-130-133

Tuktarov R.R., *Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk), E-mail: mail@nsma.ru*

MARINE EDUCATION: CHALLENGES AND REQUIREMENTS OF THE 21ST CENTURY. This paper presents arguments justifying the significance of the chosen research topic. It also examines the current challenges and requirements for the maritime education system and proposes specific strategies for addressing them. The purpose of the study is to identify the challenges and requirements of the 21st century for maritime education based on an analysis of regulatory documents and scientific literature. The research methodology includes a systematic, holistic, and competence-based approach, as well as the study and analysis of regulatory documents, professional training programs, and work-related training programs. The paper also employs theoretical analysis, observation, synthesis, generalization, and systematization. The conducted research allowed us to identify current challenges and specify the requirements necessary for improving the maritime vocational education system. As part of the work, specific strategies and mechanisms were proposed for their effective resolution. The achieved results are characterized by scientific novelty and have significant theoretical and practical significance. The presented material, including the identified problematic aspects and discussion questions, will be useful for the management staff, the scientific community, and the teaching staff of educational institutions of professional education in the Russian Federation.

Key words: **challenges, cadets, maritime universities, maritime transport, maritime education, vocational education, threats, formation**

Р.Р. Туктаров*, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И ТРЕБОВАНИЯ XXI ВЕКА

Настоящая работа посвящена выявлению вызовов, стоящих перед системой морского образования в XXI веке, и определению требований к её обновлению. Исследование выполнено на основе анализа руководящих документов и научной литературы с использованием системного, целостного и компетентностного подходов, а также методов анализа, синтеза и систематизации. В ходе исследования идентифицированы ключевые вызовы, предложены конкретные стратегии и механизмы их разрешения. Достигнутые результаты характеризуются научной новизной, а также обладают существенной теоретической и практической значимостью. Представленный материал, включая выявленные проблемные аспекты и дискуссионные вопросы, будет полезен для научного сообщества, руководящего и профессорско-преподавательского состава образовательных организаций профессионального образования Российской Федерации.

Ключевые слова: **вызовы, курсанты, морские вузы, морской транспорт, морское образование, профессиональное образование, угрозы, формирование**

Современная система морского образования предусматривает комплексную подготовку кадров для морской индустрии, реализуемую на различных уровнях: от высшего и среднего профессионального образования до программ дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации. Ежегодно значительный отряд выпускников морских вузов пополняет ряды морских специалистов и вносит достойный вклад в решение морских транспортных задач. Тем не менее в условиях XXI века, характеризующихся динамичными изменениями, возникает острая потребность в модернизации морского

образования. Оно должно быть адаптировано к современной действительности, отвечая на актуальные вызовы, запросы эпохи и мировой экономики.

Актуальность темы подтверждается множеством факторов, связанных с технологическими изменениями, глобальными вызовами, потребностями рынка труда и международными стандартами. Важнейшие из них:

– *подготовка морских специалистов* должна соответствовать международным конвенциям, таким как Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты с поправками 2010 года. Обучение включает в себя подготовку к любым непредвиденным ситуациям (аварийным, чрезвычайным, экстремальным), а также углубленное освоение английского языка, морского права и первой помощи;

– *развитие судоходства и модернизация флота* предусматривает строительство новых типов судов – от грузовых и танкеров до рыболовных траулеров и атомных ледоколов, и, как следствие, возрастает необходимость в специалистах высшей квалификации, прошедших специализированное обучение;

– *интеграция автономных судовых систем* трансформирует образовательные стандарты для морского персонала, требуя развития новых компетенций и навыков, критически важных для эксплуатации и контроля беспилотных судов;

– *технологическая модернизация морского образования,* в рамках которой осуществляется интеграция гибридных форматов обучения, обогащенных возможностями виртуальной и дополненной реальности для моделирования морских операций. Параллельно с этим применяются алгоритмы искусственного интеллекта с целью адаптации образовательных траекторий под индивидуальные потребности обучающихся, а также активно используются специализированные тренажеры, симуляторы и цифровые образовательные платформы;

– *наблюдается тенденция к увеличению удельного веса* онлайн- и смешанных форм обучения в образовательном процессе;

– *работодатели акцентируют внимание* на развитии цифровых компетенций и интеллектуально-знаниевого потенциала будущих специалистов. Важны навыки работы с цифровыми приложениями и платформами, умение вести переговоры в удалённом формате, готовность к получению дополнительного образования;

– в последние годы в морской отрасли *наблюдается дефицит квалифицированных специалистов*, особенно командного состава для новых судов, оснащённых современной техникой, а также капитанов специализированных судов.

Объект исследования: морское профессиональное образование.

Предмет исследования: вызовы, проблемы и требования к профессиональной подготовке кадров для морского транспорта.

Цель исследования: анализ современных вызовов и требований к системе морского образования, а также разработка рекомендаций по её совершенствованию с их учётом.

Задачи исследования: 1) изучение влияния технического прогресса и цифровизации на морскую отрасль и морское образование; 2) анализ проблем подготовки квалифицированных кадров в морской сфере; 3) разработка рекомендаций по улучшению качества морского образования.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе современных тенденций, разработке новых подходов к подготовке специалистов с учётом международных стандартов и технологических изменений, а также в выявлении актуальных проблем и путей их решения.

Теоретическая значимость заключается в углублении понимания современных тенденций, проблем и перспектив развития системы морского образования, а также в формировании базы для совершенствования образовательных практик и подготовки квалифицированных специалистов.

Практическая значимость состоит в предложенных конкретных рекомендациях, направленных на улучшение образовательного процесса в морских образовательных учреждениях, адресованных как руководству, так и профессорско-преподавательскому составу.

В основе нашего исследования лежит многогранный подход, включающий системное рассмотрение проблемы, комплексный анализ всех ее аспектов, ориентацию на практическое применение полученных результатов и привлечение знаний из различных научных областей (междисциплинарность). Для достижения целей исследования проведено тщательное изучение и анализ ключевых руководящих документов, существующих программ профессионального обучения и рабочих учебных программ. Используемые методы включают теоретическое осмысление, фиксацию наблюдаемых явлений (констатацию), объединение разрозненных данных (синтез) и формулирование общих выводов (обобщение).

Морская отрасль России набирает обороты, получая мощный стимул к развитию. Свыше 60% внешней торговли страны приходится на морские перевозки, поддерживаемые работой 68 портов и улучшением характеристик флота и оборудования. Все это требует активного развития морского образования.

Ныне морское образование, предусматривающее профессиональную подготовку будущих специалистов морского транспорта, находится в состоянии активного развития и совершенствования. 43 морских и водных вуза ведут профессиональную подготовку по 176 специальностям, по которым обучаются более 120 000 юношей и девушек.

Л.В. Геращенко отмечает, что морское образование в нашей стране всегда было делом государственным. В условиях современной глобализации модернизация и развитие системы морского образования приобретают первостепенное значение в рамках государственной политики [1]. О.Н. Панамарева подчеркивает, что в современных условиях нужна качественная «реформа системы образования», которая «позволит повысить уровень качества подготовки специалистов транспорта» [2]. А.И. Фисенко утверждает, что накопившиеся проблемы в подготовке специалистов отечественного транспорта требуют незамедлительных и решительных мер по улучшению всего комплекса обучения будущих специалистов [3].

Морское образование в России предназначено для качественной профессиональной подготовки специалистов морского транспорта. Оно реализуется в специализированных образовательных организациях, которые соответствуют требованиям Министерства транспорта РФ и учитывают международные стандарты [4].

Изучение положений руководящих документов (Морская доктрина, Стратегия развития морской деятельности Российской Федерации до 2030 года, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) подготовки морских специалистов), учебных планов, рабочих учебных программ и др. позволило выявить ключевые особенности современного морского образования в России (табл.1).

Таблица 1

Особенности современного морского образования в России

Особенность	Краткая характеристика
практикоориентированность	предусматривает, что 50% практических занятий проводятся на базе береговых учебно-тренировочных центров, в судовладельческих компаниях, на судах морского транспорта. Это позволяет курсантам применять теоретические знания на практике и получать опыт, необходимый для будущей профессиональной деятельности
использование инновационных технологий	в учебном процессе применяются тренажёры, моделирующие критические ситуации, что соответствует требованиям международных морских конвенций, в том числе и Конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты
учёт международных стандартов	образовательные программы должны быть аккредитованными и соответствовать требованиям Международной морской организации (ИМО)
непрерывное профессиональное образование	включает различные этапы подготовки: среднее, среднее профессиональное, высшее образование, а также послевузовскую профессиональную подготовку и переподготовку
сотрудничество с предприятиями морской отрасли	обеспечивает актуальность образовательных программ и соответствие учебных планов реальным потребностям рынка труда

Важной особенностью является специализация учебных заведений по подготовке кадров для морской отрасли.

Так, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск) – крупное учебное заведение морского транспорта, выпускающее морских специалистов для судоходных компаний, судостроительных и судоремонтных заводов, портов и транспортных терминалов. Данный морской вуз за успехи в подготовке высококвалифицированных кадров для морской индустрии Отечества впервые в морской отрасли был награжден в 2025 году орденом «За морские заслуги». Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского (г. Владивосток) осуществляет подготовку специалистов по естественно-научному, гуманитарному, техническому и морскому направлениям. Такую же специализацию имеют и другие морские вузы, что обеспечивает потребности морского и речного транспортных флотов.

К числу основных вызовов XXI века в сфере морского образования относятся:

– *динамичное технологическое развитие,* что обусловливает перманентную потребность в совершенствовании профессиональных компетенций. В морской индустрии технический прогресс влечёт за собой необходимость освоения специалистами инновационного оборудования, комплексных систем управления и передовых информационных технологий. Данная тенденция не только усложняет их трудовую деятельность, но и предъявляет повышенные требования к качеству профессионального образования. Традиционные педагогические подходы, базирующиеся на дискретных инструктажах и использовании морально устаревших тренажёрных комплексов, демонстрируют неспособность обеспечить адекватный уровень безопасности. Происходящая в морской отрасли революция, движимая технологическими инновациями, перестраивает всё: от дизайна судов и их двигателей до систем управления и навигации. Это не означает исчезновение моряков, но их роль радикально меняется. От них теперь требуются не только традиционное мастерство, но и глубокие цифровые компетен-

ции, непрерывное обучение и готовность к работе в высокотехнологичной среде. Моряки будущего – это эксперты, которые объединяют проверенные морские знания с передовыми цифровыми навыками, способные принимать взвешенные решения в автоматизированных системах. Ключевыми качествами станут стрессоустойчивость и способность к непрерывной адаптации к меняющимся технологиям [5].

– *нехватка морских специалистов с компетенциями, востребованными на современном рынке труда*. Эволюция морской индустрии, характеризующаяся усложнением логистических цепочек, увеличением габаритов судов, повышением их энергетической оснащенности и технологической сложности оборудования, повлекла за собой оптимизацию численности как судовых экипажей, так и персонала береговых служб. Данная тенденция способствовала интенсификации процессов автоматизации в морском флоте, что парадоксальным образом привело к возрастанию административной нагрузки на членов экипажей [6]. Работодатели ныне предъявляют высокие требования к личным, профессиональным и деловым качествам выпускников морских вузов. В таблице 2 приведены обобщенные требования работодателей к качествам претендентов на вакансии в судоходные компании [7].

Таблица 2

Требования работодателей к личным
и профессиональным качествам моряков

№ п/п	Качества профессионального моряка
1.	Ответственность и строгое соблюдение процедур безопасности
2.	Технические знания, практические навыки и знание английского языка
3.	Быстрая реакция и умение принимать решения в критических ситуациях
4.	Способность работать в команде
5.	Физическая выносливость и хорошее здоровье
6.	Коммуникационные навыки для взаимодействия с экипажем и береговыми службами
7.	Адаптивность к изменениям в отрасли
8.	Внимание к деталям и соблюдение мер безопасности

Проблема нехватки кадров в отрасли может быть решена только при условии системного сотрудничества между государственными органами, учебными заведениями и судоходными предприятиями. Ключевыми направлениями работы должны стать повышение престижа морской профессии, что подразумевает улучшение условий работы, модернизацию судов и всестороннюю поддержку начинающих специалистов на этапах их подготовки и аттестации.

– *стремительное развитие международного и национального правового поля,* обусловленное стремительным обновлением требований международных конвенций (таких как Международный кодекс по управлению безопасностью (МКУБ), Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов (МАРПОЛ)) и отраслевых стандартов, ставит перед специалистами задачу непрерывного профессионального развития и адаптации к меняющимся нормативным актам [8].

– *существенные недостатки в практической составляющей обучения,* выражающиеся в дисбалансе между теоретическими знаниями и их прикладным применением, а также в использовании устаревшей материально-технической базы и отсутствии адекватных средств для моделирования критических инцидентов, негативно сказываются на уровне профессиональной подготовки. Это приводит к тому, что выпускники могут не обладать необходимым опытом работы на судне к моменту завершения обучения.

– *недостаток у специалистов морской отрасли навыков самостоятельного обучения и развития,* выявленный опросами работодателей, ставит под угрозу их конкурентоспособность и способность адаптироваться к меняющимся требованиям. В морской отрасли России наблюдается дефицит специалистов. Основными причинами этого являются а) недостаточно привлекательные условия работы по сравнению с зарубежными компаниями; б) неадекватный уровень оплаты труда в сегменте младшего командного и рядового состава; в) возросший уровень опасности работы на морских судах при плавании судов в опасных районах (Специальная военная операция, пираты) [9].

– *экологические угрозы,* которые проявляются в упадке мировых водных экосистем и росте числа морских происшествий, включая те, что обусловлены человеческим фактором, ориентируют на необходимость активизации профессиональной подготовки будущих морских специалистов в сфере борьбы с загрязнением моря и Мирового океана.

– *формирование «мягких» и лидерских навыков*. Традиционно обучение офицеров делало упор на технические и профессиональные знания. «Мягкие» же навыки, будь то понимание различных культур, эмоциональная грамотность или умение выстраивать отношения, часто отходили на второй план. Сегодня в морской отрасли эти компетенции наряду с лидерскими считаются ключевым фактором успеха [10].

– *цифровой век требует активного внедрения инновационных образовательных технологий* [11]. Традиционные методы обучения устаревают, не успевая за потоком новой информации. В то же время существующие цифровые платформы часто не учитывают реалии работы с нестабильным спутниковым интернетом и не позволяют в полной мере освоить практические навыки. Необходимо создавать решения, которые преодолеют эти ограничения. Цифровизация оказывает значительное влияние на морское образование, в частности, через четыре важнейших аспекта (табл. 3).

Таблица 3

Важнейшие аспекты влияния цифровизации на морское образование

Аспект	Краткая характеристика
Внедрение электронных образовательных технологий	позволяет оптимизировать познавательную деятельность студентов, активизировать их самостоятельную учебную деятельность. Электронные ресурсы также усиливают мотивацию студентов, оптимизируют их самообразовательную, исследовательскую и творческую деятельность
Развитие дистанционной образовательной среды	требует пересмотра методики организации учебных занятий в очном формате и разработки новых форм обучения на основе современных информационных средств
Использование физического и технического моделирования	позволяет студентам исследовать различные свойства морских технических объектов и явлений, строить необходимые графики и формулировать выводы
Непрерывная подготовка экипажей	с помощью цифровых платформ, которые интегрируют адаптивное микрообучение, VR-тренажёры для отработки практических навыков в смоделированных аварийных ситуациях и систему автоматического контроля соответствия международным стандартам безопасности

В результате цифровизации в морское образование приходят специалисты, основательно подготовленные в сфере цифровизации и искусственного интеллекта.

– *многообразие санкций и ограничений,* обусловленных геополитическими и экономическими факторами, касающихся передачи технологий, поставок оборудования и привлечения долгосрочного финансирования в отношении определённых государств, потенциально может снизить доступность ресурсов, необходимых для развития морского образования.

Для преодоления существующих вызовов и трудностей необходима глубокая переработка учебных планов, модернизация материально-технической базы, интеграция передовых педагогических подходов и активизация международного партнерства в области морского образования.

Считаем необходимым предложить следующие рекомендации по совершенствованию морского образования в России с учётом вызовов XXI века:

1. Поднять организацию, качество и результативность профессиональной подготовки курсантов в морских вузах.

1. Осуществить качественный скачок в материально-техническом оснащении морских учебных заведений, которые должны обучать курсантов на современном оборудовании, которым оснащаются строящиеся морские суда.

2. Осуществить проектирование, строительство и оснащение ведущих морских университетов современными учебными кораблями для проведения плавательной практики курсантов в Черноморско-Средиземноморском, Балтийско-Атлантическом, Северном и Тихоокеанском бассейнах.

3. Повысить престиж и привлекательность преподавательской деятельности. Максимально привлекать к такой работе опытных морских специалистов, капитанов и старших механиков судов. Пересмотреть систему оплаты труда преподавателей и профессорского состава, приравняв ее к уровню заработной платы плавательного состава и морских вузов развитых западных стран.

4. Ввести достойное денежное премирование преподавателей, проведших диссертационные исследования, защитивших научные диссертации и удостоенных степени кандидата или доктора наук, а также их научных руководителей (консультантов).

В заключении следует отметить, что отечественное морское образование является одним из лучших в мире. Российские морские специалисты сегодня востребованы во всех судовладельческих компаниях мира, в рядах которых успешно трудятся более 45 000 человек. Это хороший показатель результативности образовательной деятельности отечественных морских вузов.

Вместе с тем следует отметить, что для современной практики профессиональной подготовки российских морских вузов характерно наличие совокупности проблем. Ключевые вызовы включают: а) необходимость приведения образовательных программ в соответствие с динамично изменяющимися потребностями рынка труда; б) недостаточная степень взаимодействия с представителями бизнеса при разработке учебных дисциплин; в) непрекращающаяся актуальность

непрерывного профессионального развития и переквалификации кадров для сохранения их востребованности на рынке; г) замедленное внедрение современных технологических решений и новаторских методик преподавания в учебный процесс. Решение этих проблем требует, во-первых, комплексного подхода, включая модернизацию и совершенствование рабочих учебных планов; во-вторых, качественного оснащения аудиторий, учебных центров, учебных кабинетов и лабораторий современным морским оборудованием, которым оснащаются современные транспортные суда; в-третьих, усиления внимания к проблеме цифровизации морского образования и процессов профессиональной подготовки и воспитания курсантов; в-четвертых, укрепления связей с работодателями и судоходными компаниями; в-пятых, действенного повышения роли непрерывного образования. Приоритетом должно стать формирование гибких специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям морской отрасли. Кроме того, необходимо усилить воспитательное воздействие на будущих морских специалистов, привитие им государственного и профессионального патриотизма. Нельзя не согласиться с мнением таких опытных моряков-профессионалов, как Н.Н. Григорьев, В.А. Кудряшов, М.М. Наконечный, утверждающих, что «воспитание и взращивание специалиста – это процесс формирования личности, в первую очередь через профессию, которая способствует росту самосознания, выходящего за пределы материального состояния (благополучия)» [12]. Такие специалисты действительно будут нужны российскому флоту и судовладельческим компаниям.

Таким образом, цель исследования достигнута: автором проанализированы современные вызовы и требования к системе морского образования, предложены рекомендаций по её совершенствованию. Разработаны новые подходы к подготовке специалистов с учётом международных стандартов и технологических изменений, что подчеркивает научную новизну исследования.

Полученные в ходе исследования данные будут полезны руководителям и преподавателям морских вузов, а также других российских образовательных учреждений. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на подборе и внедрении комплекса педагогических условий, способствующих улучшению качества и эффективности современного морского профессионального образования.

Библиографический список

1. Геращенко Л.В. Опыт организации и современные тенденции развития морского образования. *Вестник Мурманского государственного технического университета*. 2012; Т. 15, № 1: 157–160.
2. Панамарева О.Н. Состояние, проблемы и перспективы развития образования в морской отрасли как основы формирования нового качества экономики РФ. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2011; № 3-4: 53–62.
3. Фисенко А.И. Состояние, потребности направления повышения эффективности подготовки кадров для российского транспорта. *Транспортное дело России*. 2014; № 1: 115–117.
4. Туктаров Р.Р. Проблемы современного высшего морского профессионального образования и пути их решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 76–80.
5. Новые технологии в судоходстве: как они меняют профессию моряка. *Seajobs*. 2025; 6 апреля. Available at: https://www.seajobs.ru/ru
6. Новоселов К.А. Модель формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2024; № 2 (68): 180–185.
7. В морской отрасли России зафиксирован дефицит капитанов и механиков. *Коммерсант*. 2026; 19 января. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/8361659?ysclid=mnndfn73di795902304
8. Ромашев Ю.С. Эволюция и прекращение существования обычных норм международного права. *Право. Журнал Высшей школы экономики*. 2019; № 4: 122–143.
9. Дефицит кадров на флоте: проблемы и перспективы. *SeaNews*. 2025; 7 мая. Available at: https://seanews.ru/2025/05/07/ru-kadrovyj-golod-na-flote-problemy-i-perspektivy/
10. Томилин А.Н. К вопросу о лидерских качествах курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 1 (46): 136–138.
11. Масюк Н.Н., Блюдик А.Р. Современные тенденции цифровой трансформации в морской отрасли. *Естественно-гуманитарные исследования*. 2022; № 4 (66): 203–207.
12. Григорьев Н.Н., Кудряшов В.А., Наконечный М.М. Морское образование: возвращение на круги своя. *Морские вести России*. 2024; № 5: 1–2.

References

1. Geraschenko L.V. Opyt organizacii i sovremennye tendencii razvitiya morskogo obrazovaniya. *Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2012; T. 15, № 1: 157-160.
2. Panamareva O.N. Sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v morskoj otrasli kak osnovy formirovaniya novogo kachestva `ekonomiki RF. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2011; № 3-4: 53-62.
3. Fisenko A.I. Sostoyanie, potrebnosti napravleniya povysheniya `effektivnosti podgotovki kadrov dlya rossijskogo transporta. *Transportnoe delo Rossii*. 2014; № 1: 115-117.
4. Tuktarov R.R. Problemy sovremennogo vysshego morskogo professional'nogo obrazovaniya i puti ih resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 76-80.
5. Novye tehnologii v sudohodstve: kak oni menyayut professiyu moryaka. *Seajobs*. 2025; 6 aprelya. Available at: https://www.seajobs.ru/ru
6. Novoselov K.A. Model' formirovaniya motivacionnogo komponenta professional'noj kompetentnosti kursantov morskogo vuza v usloviyah smeshannogo obucheniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2024; № 2 (68): 180-185.
7. V morskoj otrasli Rossii zafiksirovan deficit kapitanov i mehanikov. *Kommersant*. 2026; 19 yanvarya. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/8361659?ysclid=mnndfn73di795902304
8. Romashev Yu.S. `Evolyuciya i prekraschenie suschestvovaniya obychnyh norm mezhdunarodnogo prava. *Pravo. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2019; № 4: 122-143.
9. Deficit kadrov na flote: problemy i perspektivy. *SeaNews*. 2025; 7 maya. Available at: https://seanews.ru/2025/05/07/ru-kadrovyj-golod-na-flote-problemy-i-perspektivy/
10. Tomilin A.N. K voprosu o liderskih kachestvah kursantov morskogo vuza. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 1 (46): 136-138.
11. Masyuk N.N., Blyudik A.R. Sovremennye tendencii cifrovoj transformacii v morskoj otrasli. *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya*. 2022; № 4 (66): 203-207.
12. Grigor'ev N.N., Kudryashov V.A., Nakonechnyj M.M. Morskoe obrazovanie: vozvraschenie na krugi svoya. *Morskie vesti Rossii.* 2024; № 5: 1-2.

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-133-137

Yablonskaya L.V., *Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Doctor of Philosophy, Professor (Novorossiysk), E-mail: diada1965@mail.ru*
Popov A.N., *Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Doctor of Technical Sciences, Professor, (Novorossiysk), E-mail: an.popov@gmail.com*

TEMPORAL APPROACH IN PEDAGOGY AS A TECHNOLOGY FOR RESEARCHING SUBJECTIVE COGNITIVITY OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS.

The modern information society attaches great importance to the educational process in higher education and educational methods of maritime universities. The temporal approach in pedagogy opens up new opportunities for understanding learning processes, the study of subjective perception of time, cognitive activity and adaptive mechanisms for the selection of effective teaching methods. The purpose of this study is to substantiate the importance of a temporal approach that can significantly improve the quality of training and contribute to the successful adaptation of cadets in the educational environment, since academic success and maritime professional activities are directly related to the peculiarities of perception of time and methods of information processing. Temporal features of subject cognition, the influence of temporal perception on educational strategies, the application of a temporal approach in educational practice, subjective perception of time – represent the basis for a variety of approaches to learning. Taking into account time aspects allows you to develop personalized educational technologies that contribute to the motivation and successful adaptation of cadets to professional activities. Given the growing digitalization of education, the application of a temporal approach is being updated, opening up additional opportunities for the development of educational programs and improving the quality of education of cadets in the maritime industry.

Key words: **temporal approach, cognitive abilities, subjective cognition, temporal characteristics, temporal competence, time management, and speed**

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

ТЕМПОРАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Современное информационное общество придает большую значимость образовательному процессу в высшей школе и образовательным методикам в морских вузах. Темпоральный подход в педагогике открывает новые возможности для понимания процессов обучения, исследования субъективного восприятия времени, когнитивной деятельности и адаптивных механизмов для подбора эффективных методик обучения. Данное исследование посвящено обоснованию значимости темпорального подхода, позволяющего значительно повысить качество обучения и способствовать успешной адаптации курсантов в учебной среде, т. к. академическая успешность и морская профессиональная деятельность напрямую связаны с особенностями восприятия времени и способами обработки учебной информации. Темпоральные особенности субъектной когнитивности, влияние временного восприятия на образовательные стратегии, применение темпорального подхода в образовательной практике, субъективное восприятие времени представляют основание для разнообразия подходов к обучению. Учет временных аспектов позволяет разрабатывать персонифицированные образовательные технологии, способствующие мотивации и успешной адаптации курсантов к профессиональной деятельности. В условиях нарастающей цифровизации образования актуализируется применение темпорального подхода, открывающего дополнительные возможности для развития образовательных программ и повышения качества образования курсантов морской отрасли.

Ключевые слова: **темпоральный подход, когнитивные способности, субъектная когнитивность, темпоральные характеристики, временная компетентность, управление временем, скорость**

Темпоральный подход как методологический инструментарий в современной педагогике фокусирует научный интерес на восприятии скорости, влиянии темпа и последовательности феноменов действительности на когнитивные процессы учащихся. Изучая факторы организации личного и учебного времени курсантов морских вузов, необходимо учитывать темпоральные особенности познающего субъекта как необходимого знания способности адаптации к специфике морской профессии, требующей точности, скорости реакции, распределения внимания. Данное требование ставит перед интеллектуальным педагогическим сообществом необходимость разработать индивидуальные и персонализированные методики обучения. Технология темпорального подхода акцентирует внимание на философско-деятельностной позиции и субъективных аспектах в восприятии ритмов и периодов в рамках понятия «время»; определяет выбор стратегий, организацию культурного пространства и, как следствие, академическую успешность курсантов.

Субъектная когнитивность курсанта морского вуза включает в свой периметр не только способность к анализу и синтезу информации, но и временные характеристики, которые служат прогностическими показателями затратности времени на академическую успешность обучающегося. Временные затраты на переработку информации и скорость изучения материала профессиональных задач являются маркером результативности технологий обучения [1].

Актуальность данной темы связана с обоснованием необходимости применения технологий темпорального подхода в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза. Индивидуализация обучения рассматривается как перспективный ресурс, указывающий на качество формирования субъектной когнитивности курсанта.

Цель исследования заключается в изучении возможностей, принципов, особенностей и преимуществ темпоральной технологии обучения в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Постановка цели требует решения следующих задач (табл. 1)

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	Метод решения
1. Исследовать педагогический феномен темпоральной технологии	Концептуальный анализ
2. Рассмотреть процесс темпоральной технологии в трудах современных ученых	Анализ исследовательских концепций
3. Исследовать сущностное своеобразие темпорального подхода в педагогике, темп и скорость мышления: распределение времени, реактивность принятия решений, энергозатратность учебного процесса	Исследовательский анализ Поисковой анализ
4. Рассмотреть факторы, оказывающие влияние на темпоральные особенности курсантов морского вуза	Синтез Анализ
5. Изучить индивидуальное темпоральное своеобразие и когнитивные задачи, поставленные перед курсантом морского вуза	Герменевтический

Научная новизна исследования заключается в выявлении сущности, специфики, структуризации особенностей и принципов темпорального подхода в рамках формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом анализе характеристик поливариативности форм и способов методологических возможностей с учётом персонифицированных и индивидуальных особенностей обучающихся как центрального принципа образования в морском вузе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности совершенствования методов образования при применении технологий темпорального подхода. Применение результатов исследования имеет практическую пользу не только для студентов, но и для преподавателей учебных заведений. Понимание темпоральных технологий может способствовать разработке программ и стратегий, направленных на развитие навыков управления временем, создающих комфортную когнитивную среду в морском вузе.

Обращаясь к пониманию темпоральности профессора Т.А. Нестика, следует подчеркнуть, что в рассмотрении категории «времени» кристаллизуется концепция, подчеркивающая, что условия динамичных социальных деформаций и неизбежного ускорения темпа в рамках индивидуальной, общественной жизни под воздействием инновационных технологий приобретают социальное звучание как измерение отношения эффективности совместной деятельности [2]. Головашин О.В. относится к феномену темпоральности современного человека как к интенсивному интеллектуальному, эмоционально-иррациональному внутреннему потоку, способному принимать конфигурацию, зависимую от переживаний состояния прошлого, настоящего и будущего в индивидуальном опыте [3]. О самоуправлении и личной организации времени рассуждает в научных исследованиях К.А. Абульханова-Славская. Становление жизни в ее понимании – это деятельностная способность умножать личное время, способность субъекта встраиваться во временную систему координат современности. Концентрируя фокус внимания на собственной личности в пространстве социального поля, абстрагируясь от прошлого и будущего, темпоральность обеспечивает независимость при выборе будущего развития [4]. Темпоральность может рассматриваться как ряд экзистенциальных характеристик, детерминирующих «умение формировать цели в пространстве и времени, планировать коммуникационные процессы во времени, переносить временные координаты интеракции, нормируя аксиологические установки» [5]. Онтологическая предопределенность знаний, умений и навыков заключается в наличии чувства времени, проявляющегося в механизмах планирования и прогнозирования. Ярская-Смирнова подчеркивает свойства, позволяющие характеризовать личность, компетентную во времени: разработка долгосрочных проектов, способность стратегического планирования, прагматизм принятия решений и устранения рисков исполнения, долгосрочное регулирование и манипулирование информационными потоками. Неэффективное использование времени, предопределенность бытия, страх ошибок – это характеристики некомпетентности во времени, ведущие к экзистенциальному тупику [6]. Серова Н.В. временную компетентность представляет как вид интегративной деятельности, который четко устанавливает оптимальные затраты времени на выполнение конкретной задачи, определяет возможность разработать проект графика достижения цели, контролировать и отслеживать этапы его выполнения» [7; 8]. В концепции Бинсвангер Л. временная компетентность представляет осознанную интеллектуальную деятельность человека по разработке личной временной трансспективы – субъективной модели представлений личности о прошлом, настоящем и будущем, о собственном жизненном пути и смысле жизни. Временная трансспектива заключается в способности сознания личности в рамках единицы настоящего времени осмыслить поток воспоминаний, событий жизни, оценить значимость и целесообразность своей жизни [9].

Исследование субъективного восприятия времени, когнитивной деятельности и адаптивных циклов курсантов позволяет провести мониторинг успешности обучения и разработать соответствующие методики обучения. Применение темпорального подхода к исследовательским образовательным экспериментам способствует повышению качества обучения, управления временем и успешной адаптации курсантов в когнитивной среде морского вуза.

Исследовательская научная позиция в области темпоральной компетентности Бредуна Е.В., Баланёва Д.Ю., Ваулиной Т.А., Краснорядцевой О.М., Щегловой Э.А. подчеркивает важность временного ориентира, влияющего на протекание учебного процесса. Бредун Е.В и коллеги подчеркивают тесную взаимосвязь скорости и точности решения когнитивных задач с индивидуальными темпоральными особенностями учащихся, указывая на прямую пропорциональность с академической стабильностью [10]. В 2024 году В.И. Волоховой и Н.М. Клепиковой проводились экспериментальные исследования, предметом которых были особенности темпоральной компетентности учащихся. Взяв за

основу диагностическую методику изучения временной перспективы личности Ф. Зимбардо «Опросник временной перспективы» (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI) и методические разработки Л.И. Вассермана «Семантический дифференциал времени» о измерении восприятия субъектом «индивидуального психологического времени», авторы пришли к выводам, что с течением времени учащиеся проявляют способность к планированию и управлению своим временным континуумом, устанавливая приоритеты и долгосрочные цели, эмоционально окрашивая ожидания и результаты. Данные навыки являются показателем зрелого подхода к учебному процессу [11].

Сущностное своеобразие темпорального подхода в педагогике заключается в возможности исследовать способности учащегося с позиции ощущения и восприятия, управления курсантом собственным временем. Распределять время, скорость реакции, скорость восприятия, планирование – важные слагаемые педагогических механизмов темпоральности, которые позволяют проникать в суть познавательной способности участников учебного процесса. Пространство и время когнитивной среды, находящиеся в границах темпоральности, анализируют ритмы использования курсантом времени, формирования знаний для обработки информационных данных на лекционных занятиях, при решении практических задач [12; 13].

Инженерная спецификация морской отрасли требует наличия особой точности и алгоритмизации действий при выполнении штурманских задач и управлении судном, особой психологической и физической выдержки, умения выполнять профессиональные действия в условиях строго ограниченного времени. В рамках исследований когнитивных способностей темпоральность как педагогическая технология изучает темп и скорость мышления: распределение времени, реактивность принятия решений, энергозатратность на запоминание учебного материала по гуманитарным, профессиональным морским и техническим дисциплинам [14].

Целью темпоральной методологии является необходимость выявления индивидуальных особенностей курсанта для разработки адаптационных технологий эффективного обучения. Примером адаптационной траектории индивидуализированного обучения является использование в учебном процессе субъект-субъектной образовательной парадигмы тренингов по управлению стрессами и временем. Философия психолого-педагогических исследований основывается на диагностике темпоральных характеристик: тесты на скорость реакции, составление диаграмм и временной шкалы. Научные исследования позволяют разработать программу по эффективной адаптации курсантов морской отрасли к профессиональной деятельности, а также индивидуальное консультирование с учетом рефлексии и когнитивных возможностей курсантов. Результатами научных исследований является диагностика темпоральных способностей курсантов, необходимых для морской карьеры, как реакции на раздражители; разработать рекомендации по программированию эргономики восприятия времени в критических ситуациях; генерировать технологии для практик тайм-менеджмента.

Основой темпорального подхода служит философская концепция, рассматривающая время как последовательно развивающуюся сущность, онтологически влияющую на человеческую деятельность. Применительно к специфике профессиональной морской деятельности, в ходе которой курсанты сталкиваются со сложными экзистенциальными и профессиональными вызовами, важно понимать, как восприятие времени влияет на жизненные процессы и процессы обучения в том числе.

На темпоральные особенности курсантов морского вуза воздействуют следующие факторы:

1. Физиологическое состояние: здоровье, антропологические факторы и физическое состояние курсанта оказывают существенное влияние на способность к психологической концентрации и восприятию времени. В семантический ареал психологического термина «концентрация» включена способность сосредотачиваться на определенной данности (задаче, объекте, проблеме), не придавая значения посторонним стимулам. Способность быстро концентрироваться является важным аспектом когнитивной субъектности курсанта при выполнении профессиональной деятельности и поисковой при обучении в морском вузе. Скорость концентрации способствует лучшему усвоению информации, принятию решений. При устойчивом типе концентрации курсант проявляет способность длительное время удерживать внимание на одном объекте. При переключаемом типе концентрации курсант показывает умение при минимальной затратности времени быстро переключать внимание между различными объектами и программами. Распределенный тип концентрации позволяет психике удерживать внимание на нескольких задачах и действиях одновременно.

Темпоральный подход в педагогике при исследовании когнитивных особенностей курсантов морского вуза позволяет выявить тип когнитивных способностей и факторы, влияющие на концентрацию обучающихся: усталость, стресс как физическое состояние. Темпоральный метод позволяет выявить длительность импульсивности, самодисциплины, склонность к прокрастинации. На основании анализа результатов, выявленных в ходе когнитивного компонента темпорального метода в рамках образовательного процесса, существует возможность подобрать методы улучшения концентрации, например:

– необходимость устранения отвлекающих факторов: отключить телефон, звук уведомлений, проводить самоподготовку в тихом помещении (библиотеке);

– необходимость отказаться от многоцелевых заданий и научиться разумно задействовать ресурс внимания и выполнять задачи в порядке важности приоритетов;

– необходимость концентрации на собственных чувствах и мыслях. Осознанно подходить к практике диагностирования личной эмоциональной сферы, уметь чувствовать свое настроение;

– необходимость применения релаксационных техник: дыхательные и медитативные практики, аутотренинги;

– необходимость применения ментальных гимнастик: написание научных статей, участие в конференциях, решение тестов и головоломок, смена и чередование привычных способов поведения.

2. Знания и личностные особенности: уникальный опыт и уникальные характеристики, которые формируют отношение к времени.

Когнитивные способности, дисциплинированность, организованность курсантов оказывает влияние на их временные стратегии (тайм-менеджмент). Понимание ценности времени позволяет осознанно подходить как к планированию текущих задач (обучение), так и к разработке стратегии на перспективу (карьерный рост), дает возможность распределять приоритеты и отводить больше времени на изучение учебных дисциплин, которые считаются профессионально более важными. На уровень самоорганизации курсантов влияют следующие факторы:

– качества личности: добросовестность, ответственность, настойчивость, целенаправленность;

– мотивация: самоорганизация как самодисциплина и привычка;

– личные обстоятельства: поиск баланса между учебой и внеклассными мероприятиями, общественной деятельностью и личной жизнью;

– учебная нагрузка может вызвать напряжение и стресс при нерациональном распределении времени между учёбой, работой и отдыхом;

– адаптация: адаптивный цикл учащегося состоит из нескольких этапов, имеющих свои временные характеристики. На этапе осознания, осмысления задачи или проблемы время воспринимается в замедленном темпе. На этапе решения проблемы в фазе активных действий время воспринимается в ускоренном темпе.

Методики, способствующие повышению самоорганизации и управлению временем:

– Применяя технику «Помодоро» (в педагогике так называют методологию деятельности в коротких интервалах (например, 25 минут) с перерывом на 5 минут), у курсанта появляется возможность сосредоточиться на решении одной задачи, увеличивая продуктивность деятельности. Мозг человека способен фокусироваться на задаче в течение определенного промежутка времени, затем продуктивность внимания снижается. Способность мозга ограничена решением определенного количества задач в определенный отрезок времени и удерживанием ограниченного количества информации. Технология «Помодоро» намеренно ограничивает количество заданий для решения задач и входящей информации. Короткий перерыв дает возможность мозгу отдохнуть и перезагрузиться для решения следующей задачи.

– Применяя технику «Правило двух минут», курсант справляется с задачей, на выполнение которой требуется меньше двух минут, позволяя оперативно завершать второстепенные дела и освободить время для решения более важных.

– Применяя технику «Планирование с учётом биоритмов», необходимо учитывать время суток, наиболее продуктивное для выполнения сложных задач. Принимая к сведению циркадные ритмы биологических часов организма, планируется программа выполнения учебных задач, синхронизирующаяся с естественными ритмами организма: сложные задачи оставляют на пики продуктивности, а рутинные – на периоды спада.

– Применяя технику «Прогностического моделирования», появляется возможность проследить системную взаимозависимость между восприятием времени, связывая когнитивные особенности решения задач со структурной стабильностью учебных достижений. Процесс прогностического моделирования способствует разработке индивидуализированных образовательных программ с учетом временных предпочтений и личностных особенностей курсантов морской отрасли [15].

3. Социокультурные признаки, уровень социально-экономического и культурного развития общества: курсанты из разных социальных групп по-разному воспринимают и используют время из-за особенностей, связанных с ценностными доминантами социальной системы, нормами и личной культурной средой. Например, представители индустриального общества обладают линейным восприятием времени, а представители информационного общества более гибки в отношении темпоральных границ. В некоторых культурах время воспринимается как ресурс для рационального использования, другие культуры время воспринимают в качестве гибкого подвижного элемента, соответствующего динамике меняющегося мира. Социальный статус и экономическое положение людей значимо влияют на восприятие времени: высокий уровень дохода и социальная мобильность детерминирует гибкое понимание времени, распределяя его с учетом личных интересов и увлечений. Низкий социальный статус и экономическая нестабильность является источником стресса и тревоги. Культурные ценности западноевропейского индивидуализма акцентируют внимание на личных достижениях и успехе, пунктуальности, на контроле своего времени, что приводит к

быстрому ритму жизни. В таких обществах время воспринимается как средство достижения успеха. В коллективистском типе культур межличностные отношения ставятся выше ценности времени.

4. Условия обучения и образовательные ресурсы играют ключевую роль в организации и формировании временных стратегий курсантов. Переход на дистанционное обучение определяется высокой мотивацией для осознанного сокращения отвлекающих факторов. Содержание программ учебных курсов, особенность темпоральной организации учебной деятельности детерминируют потребность в самоорганизации курсанта и повышают степень субъектной когнитивности.

Темпоральный подход в педагогике открывает новые возможности для исследований когнитивных способностей курсантов морского вуза. Перспективы данного методологического ракурса в современном отечественном образовании позволяет глубже понять сущность временных факторов, влияющих на процесс обучения и развитие когнитивных способностей учащихся.

Перспективной темой исследования является индивидуальное темпоральное своеобразие курсанта морского вуза, которое существенно способствует его академическим достижениям и успешности обучения. Индивидуальные личностные различия в восприятии времени и его использования можно рассматривать в качестве предиката уровня учебной успеваемости курсанта, детерминирующего фактор скорости и результативности выполнения когнитивных задач. Курсанты, обладающие высокой ментальной реакцией, рефлексией содержания учебного материала, скоростью решения задач, демонстрируют лучшие результаты в образовательном процессе.

Темпоральная компетентность курсантов является следующим важным направлением в изучении способности осознавать и управлять временем и выстраивать личную временную перспективу. Ссылаясь на эмпирические исследования Ф. Зимбардо «Семантический дифференциал времени», предоставляя фактологический материал для педагогических исследований, применяя методики изучения темпоральной перспективы личности, следует умозаключить, что движение темпоральной компетентности курсантов прирастает от первого курса до выпускного. Темпоральная перспектива (курсант воспринимает экзистенцию бытия как целостность прошлого, настоящего и будущего) позволяет провести анализ мотивационных аспектов и учебных достижений курсанта морской отрасли. На основе самоопределения и осознанного выбора морской профессии учащиеся, нацеленные на реализацию возможной стратегии будущего, более целеустремлены и успешны. В применении механизмов менеджмента и темпорального планирования должна создаваться специальная образовательная среда, задействующая технологии тренажеров и тренингов.

Темпоральный подход в педагогике необходимо использовать в качестве методологического основания для изучения научной рациональности курсантов морской отрасли. На основе результатов, полученных в ходе применения темпорального подхода, рекомендуется разработать практические рекомендации для преподавателей морского вуза, внедрив в педагогический процесс следующее:

1. Использование возможностей индивидуального подхода. При разработке методологических приемов и рабочих программ рекомендуется разрабатывать индивидуальные рабочие программы с опорой на темпоральные особенности курсантов.

2. Помощь в становлении когнитивных навыков. Рекомендуется внедрять в обучающий процесс ресурсы поисковых технологий, обеспечивающих развитие реакции на скорость и точность решения задач.

3. Формирование понятий темпоральной перспективы, направленных на разработку и внедрение в дидактический механизм программ и процедур, обеспечивающих понимание стратегических алгоритмов, направленных на повышение мотивации и результативности обучения на будущее:

– ощущение границ темпоральности, установление фиксированной протяжённости и последовательности действий для выполнения развивающих программ, развития навыков и умений управлением временем;

– оценивание темпоральных границ, необходимых для решения разных по степени сложности заданий с целью понимания ценности времени, приобретения умений рационально-целесообразного распределения его поэтапно.

4. Применение прогностических возможностей мониторинга и аналитических результатов оценивания действий курсанта. Привлечение технологий регулярного диагностирования темпоральной компетентности учащихся морского вуза согласуется с целью обеспечения возможностей индивидуальной адаптации образовательной программы под уровень личностного развития курсантов и их экзистенциальных потребностей.

5. Внедрение в учебный процесс практик группового проектирования. Необходимо разработать и внедрить в учебный процесс групповые проекты с фиксированными темпоральными лимитами для наработки навыков темпоральной компетентности при согласовании действия с мнением одногруппников.

6. Налаживание прямой и обратной связи. Сформированная эмоционально-психологическая коммуникация курсантов с педагогом для регулирования процессов взаимодействия содействует усилению понимания степени важности временных факторов.

Темпоральный подход в педагогике позволяет существенно расширить возможности научных теоретических исследований и практическое применение результатов исследований в рамках постижения единого временного объединенного структурного континуума, понять тонкости социальной адаптации. Повышение технологий эффективности образовательного процесса в периметре цифровизации высшего образования нивелирует темпоральные разногласия учащихся, указывая на перспективы результатов образовательного методологического инструментария. Индивидуальные особенности ощущения и восприятия времени детерминируют цели и темп усвоения информации личной траектории курсантов. Новые возможности образовательных методологических паттернов нивелируют концептуальную несогласованность педагогических исследовательских программ, разрабатывая образовательные подходы, которые учитывают индивидуальные потребности каждого курсанта.

Потенциал методологических возможностей темпорального подхода подчеркивает значимость не только фактологических знаний курсантов, но и разрабатывает технологии прогнозирования темпоральных перспектив учащихся морской отрасли, их будущих устремлений.

1. Методологические основания темпорального подхода служат для совершенствования мотивации к учебному процессу. Направленность вектора педагогической стратегии актуализирует контекст разработки многомодульных программ, интегрирующих тактическое мышление в индивидуальный план обучения, учитывая интересы и особенности развития ученика. Технологические особенности многомодульных проектов содействуют формированию темпоральной компетентности курсантов морской отрасли. Планирование и распределение ресурсов, времени и сил, постановка долгосрочных целей и осознание связи между получаемыми знаниями и профессиональной деятельностью согласуются с формированием профессиональных компетенций и индикаторов: знать, уметь, владеть. Курсанты морских вузов, понимая связь обучения с будущей карьерой, более мотивированы и вовлечены в процесс образования.

2. Использование темпорального подхода обеспечивает результативность и эффективность социализации, стремление курсантов к изучению специфики морской профессии. Применяя методологические возможности темпорального анализа, профессорско-преподавательский состав высшей школы способен обнаружить проблемное поле усвоения учебного материала и подобрать индивидуальную траекторию обучения как подход к нивелированию спорных вопросов. Индивидуальные консультации, дополнительные задания, поддержка опытных одногруппников и коллег отвечают потребностям углубленного обучения и вступления в социальную систему профессиональной идентичности.

3. Темпоральный подход в педагогике представляет многоуровневый методологический инструментарий, анализирующий временные аспекты обучения, встроенный в дидактический процесс формирования компетенций субъектной когнитивности курсантов. Поливариативность технологий, разработанных в рамках данного методологического подхода, подлежит разделению на следующие категории:

А) арсенал стандартизированных методологических категорий включает ресурс анкетирования, тестирования и опросов, выявляющих количественные показатели о знаниях и умениях курсантов. Констатирующий и формирующий этапы эксперимента выявляют стартовый уровень знаний и оценку динамики их изменений. Использование стандартизированных методов обеспечивает объективность и сопоставимость результатов, что особенно актуально в образовательных учреждениях морской отрасли.

Б) нестандартизированные методы, такие как экспертные оценки, включенное наблюдение, беседы, контент-анализ, позволяют глубже понять индивидуальные особенности курсантов. Ресурс данных методологических практик помогает исследовать не только уровень знаний, но и личностные качества, мотивацию и восприятие времени. Например, включенное наблюдение способно выявить, как курсанты организуют время в условиях учебного процесса, беседы помогут понять отношение к учебной деятельности.

В) методы тайм-менеджмента играют важную роль в формировании навыков эффективного управления временем. Составление дневников учета времени, метод «Альпы» помогают курсантам распределять время на важные и второстепенные задачи для понимания аспектов, требующих улучшения и доработки. Эти методы способствуют развитию темпоральной компетентности, что особенно актуально для сочетания учебы, морской практики и личной жизни [16;17].

Г) метод проектирования рассматривается как ведущий в формировании субъектной когнитивности. Включая в себя создание учебных проектов, требующих планирования, организации и реализации действий в определенные временные рамки, развивает критическое мышление, творческий подход и креативность.

Д) диагностические методики, такие как «Линия жизни», «Циклический тест времени» и методика неоконченных предложений, позволяют во всей полноте понять восприятие времени курсантами. Эти инструменты помогают выявить, как курсанты осознают экзистенцию личного времени, как видят долговременный потенциал, планируют и разрабатывают стратегический план на перспективу, каким образом справляются с временными ограничениями и цейтнотом. Методика «Образовательный планер» служит органайзером, способствующим структурировать временные ресурсы, организовывать учебную деятельность, устанавливать приоритеты и следить за выполнением задач. Использование данного инструментария содействует повышению ответственности и самостоятельности курсантов в поисковой научной деятельности.

Субъектная когнитивность курсанта морского вуза проявляется в процессе исследований при помощи темпоральной технологии, включая способность

к анализу и синтезу информационного потока, а также временные характеристики, от которых напрямую зависит академические показатели успеваемости. Скорость переработки, фиксации информации и временные инвестиции на освоение теоретического материала, способность конвертации знаний в сферу практических применений являются показателями личных достижений. Курсанты, у которых доминирует ориентир на настоящее, чаще сталкивается с трудностями в выборе образовательных стратегий. Они не придают значения долгосрочным целям, недостаточно четко планируют этапы учебного процесса, что в результате приводит к неэффективному использованию времени, неадекватной оценке результатов учебной деятельности и к академической стагнации. Студенты, устремлённые на будущие успехи в карьерном росте, более склонны к планированию учебной деятельности, устанавливают последовательность целей и разрабатывают стратегию и тактику их выполнения, повышающую мотивацию и чувство уверенности в своих силах.

Феноменальность субъективного восприятия времени является важным фактором темпорального подхода. Эмоциональная окраска восприятия времени, оценивание времени, ощущение себя в пространстве времени во время обучения играют существенную роль в образовательном процессе. Ощущение времени под воздействием стрессовой ситуации замедляется и становится в зависимость от степени нервно-психического напряжения. Положительные эмоции могут ускорять ход течения времени. Эмоциональный настрой форматирует ситуации, под воздействием которых время ощущается раздробленным, вялотекущим, замкнутым. Стрессовые ситуации влияют и трансформируют психологическое и эмоциональное состояние курсантов, деформируя восприятие времени, что отражается на результатах обучения курсантов морской отрасли.

Таким образом, методологический арсенал темпорального подхода выполняет значимую роль в формировании субъектной когнитивности курсантов морского вуза и существенно влияет на результат успешности. Понимание личных временных ориентиров и владение навыками планирования оказывают позитивное влияние на учебные достижения.

Поставленная цель достигнута, задачи рассмотрены и подтверждены научной литературой. Авторы указали актуальность исследования, ее теоретическую, практическую значимость и пришли к выводу о значимости темпорального подхода в педагогике, который позволяет значительно повысить качество обучения и способствовать успешной адаптации курсантов в учебной среде, т. к. академическая успешность и морская профессиональная деятельность напрямую связаны с особенностями восприятия времени и способами обработки учебной информации. Темпоральные особенности субъектной когнитивности временного восприятия влияют на образовательные стратегии. Таким образом, применение темпорального подхода в образовательной практике обосновано и целесообразно. Материал статьи может быть полезен тем, кто интересуется педагогическими методологическими технологиями.

Дальнейшие исследования методологических возможностей формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза становятся возможными с привлечением ресурса темпоральной компетентности как способа повышения качества образования курсантов морской отрасли.

Библиографический список

1. Серов Н.К. *Конструктивное понимание времени и процессная (диахроническая) трактовка социальных явлений*. Автореферат … диссертации доктора социологических наук. Ленинград, 1990.
2. Нестик Т.А. Социальное конструирование времени. *Социологические исследования*. 2003; № 8: 12–21.
3. Головашина О.В. Темпоральность в исследованиях социального: конструирование времени и временем. *Философия и общество*. 2016; № 3: 42–56.
4. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001.
5. Аникеева О.А. Темпоральный перелом и мультимодельность в современной социальной работе. *Темпоральность социальной заботы: история, современность, перспективы*. Саратов: Саратовский государственный технический университет, 2022: 60–65.
6. Ярская-Смирнова В., Ярская-Смирнова Е. Модусы темпоральности в нарративах о доступности городской среды. *Социологические исследования*. 2021; № 2: 92–102.
7. Серова Н.В. О судьбе темпоральной экзистенции человека в техногенную эпоху: между мгновениями и минутами. *Дискурс*. 2021; № 7 (2): 28–39. Available at: https://doi.org/10.32603/2412-8562-2021-7-2-28-39
8. Серова Н.В. Темпорализация ценностей как гуманизация экзистенции человека. *Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации*. Липецк, 2022: 275–280.
9. Бинсвангер Л. *Экзистенциальный анализ*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2014.
10. Бредун Е.В., Баланёв Д.Ю., Ваулина Т.А., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А. Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования. *Педагогическая психология*. 2020; Т.17, № 1: 60–73.
11. Волохова В.И., Клепикова Н.М. Особенности темпоральной компетентности студентов педагогического вуза. *Вестник Омского университета*. Серия: Психология. 2024; № 1: 48–56. DOI: 10.24147/2410-6364.2024.1.48-56.
12. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.
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. 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. Яницкий М.С., Утюганов А.А., Иванов М.С., Фролова Л.В. Характеристика взаимосвязи между переживанием времени и уровнем нервно-психического напряжения у курсантов военного вуза. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2023; Т. 15, № 2: 243–264. DOI: 10.12731/2658-6649-2023-15-2-243-264.
16. Иконникова Д.М. Временная компетентность как условие успешной профессиональной самореализации студентов-педагогов. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2023; Т. 12, № 10-1: 112–120. DOI: 10.34670/AR.2023.79.64.011.
17. Асютина О.Н., Бредун Е.В. Темпоральная опосредованность модальности ресурсов самоорганизации личности. *СибСкрипт*. 2025; Т. 27, № 2 (108): 267–276.

References

1. Serov N.K. *Konstruktivnoe ponimanie vremeni i processnaya (diahronicheskaya) traktovka social'nyh yavlenij*. Avtoreferat … dissertacii doktora sociologicheskih nauk. Leningrad, 1990.
2. Nestik T.A. Social'noe konstruirovanie vremeni. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; № 8: 12-21.
3. Golovashina O.V. Temporal'nost' v issledovaniyah social'nogo: konstruirovanie vremeni i vremenem. *Filosofiya i obschestvo*. 2016; № 3: 42-56.
4. Abul'hanova K.A., Berezina T.N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2001.
5. Anikeeva O.A. Temporal'nyj perelom i mul'timodel'nost' v sovremennoj social'noj rabote. *Temporal'nost' social'noj zaboty: istoriya, sovremennost', perspektivy*. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2022: 60-65.
6. Yarskaya-Smirnova V., Yarskaya-Smirnova E. Modusy temporal'nosti v narrativah o dostupnosti gorodskoj sredy. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2021; № 2: 92-102.
7. Serova N.V. O sud'be temporal'noj `ekzistencii cheloveka v tehnogennuyu `epohu: mezhdu mgnoveniyami i minutami. *Diskurs*. 2021; № 7 (2): 28-39. Available at: https://doi.org/10.32603/2412-8562-2021-7-2-28-39
8. Serova N.V. Temporalizaciya cennostej kak gumanizaciya `ekzistencii cheloveka. *Gumanitaristika v usloviyah sovremennoj sociokul'turnoj transformacii*. Lipeck, 2022: 275-280.
9. Binsvanger L. *`Ekzistencial'nyj analiz*. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2014.
10. Bredun E.V., Balanev D.Yu., Vaulina T.A., Krasnoryadceva O.M., Scheglova `E.A. Temporal'nye osobennosti studentov kak kognitivnye diagnosticheskie harakteristiki: kontekst adaptivnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskaya psihologiya*. 2020; T.17, № 1: 60-73.
11. Volohova V.I., Klepikova N.M. Osobennosti temporal'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2024; № 1: 48-56. DOI: 10.24147/2410-6364.2024.1.48-56.
12. 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.
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. 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. Yanickij M.S., Utyuganov A.A., Ivanov M.S., Frolova L.V. Harakteristika vzaimosvyazi mezhdu perezhivaniem vremeni i urovnem nervno-psihicheskogo napryazheniya u kursantov voennogo vuza. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2023; T. 15, № 2: 243-264. DOI: 10.12731/2658-6649-2023-15-2-243-264.
16. Ikonnikova D.M. Vremennaya kompetentnost' kak uslovie uspeshnoj professional'noj samorealizacii studentov-pedagogov. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2023; T. 12, № 10-1: 112-120. DOI: 10.34670/AR.2023.79.64.011.
17. Asyutina O.N., Bredun E.V. Temporal'naya oposredovannost' modal'nosti resursov samoorganizacii lichnosti. *SibSkript*. 2025; T. 27, № 2 (108): 267-276.

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-138-143

***Radevsky A.V.**, graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, (Saint Petersburg, Russia), E-mail: aradevskiy@yandex.ru*
***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer Saint Petersburg State Agrarian University, (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

FEATURES OF CYBERSOCIALIZATION OF GENERATION Z TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The authors present a study aimed at identifying and describing the characteristics of cybersocialization among Generation Z adolescents (12–17 years old) in a general education setting. The results demonstrate that the overwhelming majority of adolescents combine studying with the use of social media and instant messaging apps; the phenomenon of "microswitches" (15–30-second escapes into the digital environment as a form of cognitive relaxation) has been identified. Three cybersocialization strategies are empirically identified: instrumental-adaptive, communicative-distraction, and escapist. A new type of learning motivation, "digital affiliation" (the desire to learn for the sake of discussion in a digital community), is identified. Cybersocialization is examined for the first time as an integrated component of the educational environment. A developed model of pedagogical support (reflective, normative, and instrumental components) is presented, which has been tested in schools. A reduction in the number of conflicts over gadgets allows us to conclude that schools should move from prohibitions to attention management and digital hygiene.

Key words: **cyber socialization, generation Z, teenagers, digital natives, micro-switching, digital affiliation, pedagogical conditions**

***А.В. Радевский**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: aradevskiy@yandex.ru*
***И.С. Петронюк**, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Авторы представляют исследование, посвященное выявлению и описанию особенностей киберсоциализации подростков поколения Z (12–17 лет) в условиях общеобразовательного процесса. Результаты показали, что преобладающее большинство подростков совмещают учебу с использованием соцсетей и мессенджеров. Выявлен феномен «микропереключений» (15–30-секундные уходы в цифровую среду как способ когнитивной разгрузки). Эмпирически выделены три стратегии киберсоциализации: инструментально-адаптивная, коммуникативно-отвлекающая, эскапистская. Зафиксирован новый тип учебной мотивации – «цифровая аффилиация» (стремление учиться ради обсуждения в цифровом сообществе). Киберсоциализация впервые рассмотрена как интегрированный компонент образовательной среды. Представлена разработанная модель педагогической поддержки (рефлексивный, нормативный, инструментальный компоненты), которая апробирована в школах. Снижение количества конфликтов из-за гаджетов позволяет сделать вывод о том, что школа должна перейти от запретов к управлению вниманием и цифровой гигиене.

Ключевые слова: **киберсоциализация, поколение Z, подростки, цифровые аборигены, микропереключения, цифровая аффилиация, педагогические условия**

Цифровая трансформация всех сфер жизни, начавшаяся в конце XX века, достигла своего пика в третьем десятилетии XXI века. Система общего образования, долгое время остававшаяся консервативной, оказалась вынужденной стремительно адаптироваться к новым реалиям в период пандемии COVID-19 (2020–2022 гг.). Именно тогда стало очевидно, что дистанционное и смешанное обучение – не временная мера, а новая норма. Однако технологическая готовность школ (наличие компьютеров, доступа в интернет, платформ) значительно опередила педагогическую и психологическую готовность учителей и администрации работать с поколением, для которого цифровая среда является родной.

Подростки поколения Z (условные границы: 1997–2012 годы рождения) – первые «цифровые аборигены» по классификации М. Пренски [1]. Это означает, что они никогда не жили в мире без интернета, социальных сетей и мобильных устройств. Для них онлайн-пространство не является «виртуальной добавкой» к реальности. Это полноценная, а часто и приоритетная среда обитания, социализации и самореализации. По данным исследований [2; 3], среднестатистический подросток поколения Z проводит в цифровых средах от 6 до 10 часов в сутки, причем лишь малая часть этого времени (не более 20%) связана с учебой.

В этих условиях понятие киберсоциализации приобретает ключевое значение. Вслед за В.А. Плешаковым мы определяем киберсоциализацию как процесс освоения индивидом норм, правил, ценностей, ролей и форм деятельности в киберпространстве, а также присвоение им цифровой идентичности [4]. Однако до настоящего времени большинство исследований киберсоциализации рассматривали ее как стихийный процесс, протекающий вне институциональных рамок (в кругу сверстников, в игровых сообществах, в соцсетях). Систематическое целенаправленное влияние школы на этот процесс практически не изучалось.

Возникает противоречие: с одной стороны, школа вынуждена использовать цифровые инструменты (электронные дневники, образовательные платформы, видеоконференции) и тем самым неизбежно становится агентом киберсоциализации; с другой стороны, педагогический процесс по-прежнему строится на линейных, текстоцентричных, авторитарных принципах, которые вступают в конфликт с клиповым мышлением, многозадачностью и потребностью в интерактивности поколения Z.

Следствием этого противоречия являются такие негативные феномены, как «цифровой разрыв» между учителями и учениками, рост дезадаптивных стратегий поведения на уроках (уход в соцсети, игры), снижение учебной мотивации, а также риски кибербуллинга и цифровой зависимости, которые мигрируют из онлайн-среды непосредственно в класс [5; 6; 7].

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется острой потребностью в научном осмыслении того, как именно происходит киберсоциализация подростков поколения Z в условиях общеобразовательного процесса, какие ее особенности являются системными, а какие – ситуативными, и как школа может превратиться из пассивного наблюдателя или репрессивного контролера в активного конструктивного агента этой социализации.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и эмпирически описать специфику киберсоциализации подростков поколения Z, проявляющуюся в условиях общеобразовательного процесса (урочная и внеурочная деятельность), а также определить педагогические условия оптимизации этого процесса.

Задачи исследования:

1. Теоретико-методологические: проанализировать эволюцию понятия «киберсоциализация» в отечественной и зарубежной науке, уточнить его операциональное определение применительно к подростковому возрасту; систематизировать характеристики представителей поколения Z (когнитивные, эмоциональные, коммуникативные) как субъектов киберсоциализации; выявить ключевые противоречия между стихийной цифровой активностью подростков и организованной учебной деятельностью в современной школе.

2. Эмпирические: разработать программу эмпирического исследования, включающую валидный инструментарий для диагностики практик киберсоциализации в образовательной среде; эмпирически изучить структуру цифровой активности подростков в урочное и внеурочное время (частота, содержание, мотивация, эмоциональный фон); выявить типичные стратегии поведения подростков в цифровой среде во время урока (инструментальные, коммуникативные, эскапистские) и факторы, влияющие на их выбор; оценить взаимосвязь между характером киберсоциализации и показателями учебной успешности, тревожности и субъективного благополучия.

3. Прикладные: определить педагогические условия, способствующие конструктивной (развивающей) киберсоциализации и снижающие риски дезадаптивных форм; разработать и апробировать рекомендации для учителей и администрации школ по управлению процессом киберсоциализации в классе.

Для обеспечения внутренней валидности и репрезентативности результатов использовался смешанный дизайн, сочетающий количественные и качественные стратегии. Теоретическими методами послужили сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы (отечественной и зарубежной) по проблемам цифровой социализации, поколенческих различий, педагогической психологии; системно-структурный анализ феномена киберсоциализации; моделирование педагогических условий оптимизации киберсоциализации. В качестве эмпирических методов использовались: анкетирование, включающее блоки о цифровых устройствах и времени в сети, типичных онлайн-активностях на уроках и дома, восприятии цифровых инструментов в школе, самооценке учебной успешности; полуструктурированное интервью, вопросы которого направлены на реконструкцию субъективных смыслов и стратегий (n = 30 подростков, отобранных по квотному признаку показателей цифровой активности); наблюдение уроков с фиксацией поведенческих паттернов (частота отвлечений на гаджеты, переключения между задачами, реакция на запреты учителя); ведение дневников цифровой активности (7 дней, n = 50) для фиксации эпизодов использования устройств с указанием контекста (урок/перемена/дом). Использованы психодиагностические методики: «Цифровая компетентность подростков» (Г.У. Солдатова,

Е.И. Рассказова, адаптация 2020 г.), включающая 5 субшкал (знания, умения, мотивация, ответственность, безопасность); тест на кибербуллинг (Berkowitz, адаптация Н.А. Рычковой) для выявления статуса (жертва/агрессор/наблюдатель); опросник «Склонность к интернет-зависимости» (К. Янг, адаптация В.Л. Малыгина); шкала субъективного благополучия (Perceived Stress Scale-10, адаптация В.А. Абабкова). Статистическими методами послужили первичная описательная статистика (M, SD, частотные распределения), корреляционный анализ (r-Пирсона) для выявления связей между цифровыми практиками и эмоциональными показателями, сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок, кластерный анализ (метод k-средних) для типологизации стратегий киберсоциализации, контент-анализ транскриптов интервью (с использованием программы NVivo).

Выборку составили 320 подростков в возрасте 12–17 лет (средний возраст 14,3 года; 48% юношей, 52% девушек) из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области с разным уровнем цифровизации.

Достоверность результатов обеспечена репрезентативностью выборки, триангуляцией данных, использованием стандартизированных валидизированных методик с известными психометрическими характеристиками, статистической значимостью различий, контролем эффекта наблюдателя при включенном наблюдении, аудиторской проверкой (два независимых эксперта в области педагогической психологии подтвердили логику анализа и интерпретаций).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– впервые киберсоциализация подростков поколения Z рассмотрена не как фоновый стихийный процесс, протекающий параллельно обучению, а как интегрированный компонент образовательной среды;

– выявлен и описан феномен «гибридного внимания» – способность подростка одновременно удерживать учебную задачу и фоновый цифровой контент (мессенджер, ленту соцсетей). В отличие от традиционной «рассеянности», гибридное внимание имеет компенсаторную функцию: подростки используют микропаузы для снижения когнитивной нагрузки. Этот феномен ранее не фиксировался в педагогической психологии;

– эмпирически выделены и описаны три стратегии киберсоциализации в учебном процессе: инструментально-адаптивная (32% выборки используют цифровые устройства преимущественно для учебных целей и осознанно ограничивают отвлекающий контент); коммуникативно-отвлекающая (48% постоянно поддерживают связь с внешними цифровыми сообществами, что ведет к фрагментации внимания, но субъективно оценивается как «подзарядка»); эскапистская (20% уходят в игры, видеохостинги как способ избегания учебной скуки или тревоги; сопряжена с низкой успеваемостью и высокими рисками зависимости);

– разработан и апробирован авторский скрининговый опросник «Цифровая траектория урока» (ЦТУ), позволяющий быстро (5–7 минут) диагностировать преобладающую стратегию киберсоциализации подростка в образовательном контексте.

Теоретическая значимость работы:

1. Уточнение понятийного аппарата. Введено операциональное определение «киберсоциализация в образовательном процессе» как двусторонний процесс: с одной стороны, трансформация учебной деятельности под влиянием цифровых привычек подростка, с другой – формирование цифрового гражданства через институциональные нормы школы. Это расширяет теорию социализации (А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин) [8] применительно к цифровой эпохе.

2. Развитие теории поколений. Эмпирические данные о российских подростках дополняют модель Штрауса – Хоу [9], демонстрируя, что поколенческие характеристики (клиповое мышление, многозадачность) не являются универсальными и жесткими, а модифицируются в зависимости от типа школы, цифровой компетентности учителя и стиля семейного воспитания. Это вносит вклад в критику упрощенных «поколенческих ярлыков».

3. Вклад в педагогическую психологию. Результаты расширяют концепцию «цифрового гражданства» М. Риббла [10], показывая, что для подростков Z цифровая ответственность формируется не через абстрактные правила, а через конкретные практики совместного использования гаджетов в классе. Обоснована необходимость включения киберсоциализации в предмет школьной педагогики.

4. Методологический вклад. Предложенный комплекс взаимодополняющих методов (с акцентом на включенное наблюдение и дневники активности) может служить образцом для дальнейших исследований цифрового поведения в естественных условиях, а не в лабораторных экспериментах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты работы имеют прямое прикладное значение для системы общего среднего образования. Разработанный скрининговый опросник «Цифровая траектория урока» (ЦТУ) позволяет школьным психологам и социальным педагогам быстро выявлять группы риска, оценивать эффективность внедрения цифровых инструментов, проводить мониторинг динамики киберсоциализации в течение учебного года. На основе эмпирических данных сформулированы конкретные правила организации цифровой среды на уроке, отличающиеся от традиционных запретов: легитимизация микропауз; принцип «одного экрана»; обучение вниманию. Создан и апробирован 16-часовой модуль «Поколение Z в цифровом классе: от конфликта к сотрудничеству», включающий темы «Психологические особенности поколения Z», «Типичные ошибки учителя в реагировании на гаджеты», практикумы по конструированию уроков с интегрированной киберсоциализацией.

Таким образом, практическая значимость работы заключается не только в диагностике и описании, но и в создании конкретных тиражируемых инструментов для управления киберсоциализацией в массовой школе.

В российской науке становление и развитие понятия «киберсоциализация» неразрывно связано с именем профессора В.А. Плешакова. Именно он в 2005 г. впервые ввел этот термин в научный оборот, определив его как «комплексный процесс качественных изменений мировоззрения, структуры самосознания и потребностно-мотивационной сферы личности» под влиянием информационно-коммуникационных технологий [4]. Этот этап стал отправной точкой для всей последующей научной рефлексии. Эволюцию концепции в отечественной науке можно представить в виде следующих этапов:

1 этап: зарождение и концептуализация (2005–2012 гг.). В.А. Плешаков не только предложил определение, но и разработал целостную теорию киберсоциализации человека. Киберсоциализация рассматривалась как особый вид социализации, а современный человек – как представитель нового формирующегося вида Homo Cyberus (Человек Киберус). Предложена классификация факторов киберсоциализации.

2 этап: развитие и междисциплинарный анализ (2013–2020 гг.). Концепция активно разрабатывалась в рамках социальной педагогики, психологии и философии. Исследователи начали рассматривать структуру и этапы интернет-социализации. Например, А.И. Лучинкина выделила три этапа, а С.В. Бондаренко – два, включая «архетипический этап» (до выхода в Интернет) и «инструментально-когнитивный» (непосредственно в киберпространстве). Появились работы, критически осмысляющие киберсоциализацию как предмет социальной философии, ставящие вопросы о ее месте в общей классификации видов социализации и о статусе концепта Homo Cyberus.

3 этап: интеграция и переход к «цифровой социализации» (с 2021 г. по н. в.). В отечественной социальной психологии наметился переход от термина «киберсоциализация» к более широкому понятию «цифровая социализация», которое рассматривается как его эволюционное развитие. Цифровая социализация понимается как «процесс, опосредованный цифровыми технологиями, по приобретению и присвоению человеком социального опыта, получаемого в онлайн-контекстах, воспроизводству этого опыта в смешанной офлайн/онлайн реальности и формирующий его цифровую личность». Работы фокусируются на таких аспектах, как «гиперподключенность», «дополненная личность», а также на сравнительных кросс-культурных исследованиях цифровой социализации подростков.

В отличие от России, в зарубежной науке не сложилось единой общепринятой теории киберсоциализации. Развитие шло по пути формирования нескольких параллельных и пересекающихся концепций, которые в совокупности описывают ту же предметную область. Основные этапы развития зарубежной мысли в этой сфере включают:

– предпосылки и ранние теории (1990 – начало 2000 гг.). Происходило осмысление социальных, политических и культурных изменений, вызванных распространением сетевых, цифровых, информационно-коммуникационных технологий. Обсуждались понятия «медиасоциализация», «информационная социализация», которые фокусируются на роли новых и традиционных медиа как источников информации и агентов влияния; поднимается вопрос о необходимости четкого разграничения этих близких, но не тождественных понятий;

– диверсификация и эмпирические исследования (2010-е гг.). Исследования концептуализировали виртуальные сообщества как особые социальные агрегаты, где формируются новые формы социального поведения. Увеличилось количество работ, посвященных влиянию онлайн-активности на политическую социализацию молодежи и анализу социальных рисков интернет-активности. Предпринимались попытки теоретически осмыслить процессы трансформации традиционных культурных концептов благодаря новым технологиям;

– современный этап (с 2020 г. по н. в.). Термин «цифровая социализация» становится основным. Исследователи разрабатывают социально-когнитивную концепцию, где ключевым элементом является «гиперподключенная, технологически модернизированная цифровая личность». Утверждается, что цифровая социализация – это не просто перенос традиционных социальных практик в онлайн, а качественно новый механизм формирования личности. Изучается влияние цифровой социализации на формирование идентичности на разных возрастных этапах, а также роль онлайн-сообществ в развитии личности.

Различия в эволюции понятия в российской и зарубежной научных традициях носят системный характер и представлены в табл. 1.

Эволюция понятия «киберсоциализация» демонстрирует главный итог – признание факта, что цифровая среда стала неотъемлемым и равноправным пространством обретения человеком социального опыта, идентичности и самого себя, что требует дальнейшего междисциплинарного осмысления.

Понятие «поколение Z» («цифровые аборигены») прочно вошло в научный дискурс после работ М. Пренски (2001), который впервые противопоставил digital natives («родившихся в эпоху цифровых технологий») и digital immigrants («осваивавших цифру уже во взрослом возрасте»). Хотя хронологические границы поколения варьируются в разных источниках (1995–2010, 1997–2012), большинство исследователей сходятся на том, что подростки Z – это первое поколение, чья социализация с самого начала происходила в условиях перманентной связанности [11].

Ключевые психологические и когнитивные характеристики поколения Z [12]:

Таблица 1

Различия в эволюции понятия «киберсоциализация»
в российской и зарубежной научных традициях

Аспект	*Российская наука*	*Зарубежная наука*
Происхождение понятия	Авторское введение термина «киберсоциализация» (В.А. Плешаков, 2005 г.)	Множественность параллельных терминов (media socialization, digital socialization) без единого автора-основателя
Терминологический фокус	От «киберсоциализации» к «цифровой социализации»	От «media socialization» и «information socialization» к доминирующей «digital socialization»
Понимание процесса	Изначально акцент на глубоких качественных изменениях мировоззрения и самосознания личности под влиянием технологий. Современный этап – акцент на смешанной реальности (онлайн/офлайн)	Ранний этап – акцент на информационной среде и источниках. Современный этап – понимание как нового механизма формирования личности, не сводимого к офлайн-практикам, с фокусом на гиперподключенности и дополненной личности
Методологическая основа	Сильная традиция социальной педагогики и психологии, интегративные концепции жизненного пути личности (психовозрастная онтология) Плешакова	Более разнородный ландшафт: от философского анализа и теории «сетевого общества» М. Кастельса до эмпирических кросс-культурных и социально-когнитивных исследований
Ключевые метафоры	Homo Cyberus («Человек Киберус») как новый эволюционный вид	Man Connected and Upgraded («Человек Подключенный и Модернизированный») как новый антропологический тип
Этапы социализации	Детально разработаны этапы интернет-социализации (например, А.И. Лучинкиной, С.В. Бондаренко)	В явном виде, как отдельная теория не представлены; больше фокуса на факторах и средах

– Клиповое мышление – фрагментарность восприятия, быстрая смена фокуса внимания, предпочтение коротких, визуально насыщенных информационных единиц (видеоклипы, сторис, мемы). Это не дефицит, а адаптация к информационной перегрузке.

– Многозадачность – способность (субъективно оцениваемая как высокая) параллельно вести несколько цифровых активностей: слушать учителя, переписываться в мессенджере, смотреть короткое видео. Нейропсихологические исследования [13] показывают, что «супермногозадачники» чаще демонстрируют трудности с фильтрацией информации, однако для подростков Z многозадачность стала нормой повседневности.

– Приоритет визуальной информации перед текстовой. YouTube, TikTok, Instagram Reels вытесняют чтение длинных текстов. Это влияет на учебную деятельность: традиционные учебники с большими параграфами воспринимаются как «перегруженные».

– Номофобия – тревога при отсутствии доступа к смартфону или сети. По данным нашего опроса, 62% подростков испытывают дискомфорт, если не могут проверить уведомления дольше 30 минут.

– Цифровая идентичность конструируется раньше и часто оказывается более значимой, чем реальная социальная роль. Подросток Z имеет аватар, никнейм, репутацию в сообществе (лайки, подписчики) еще до того, как полноценно освоил роль «хорошего ученика» или «лидера класса».

Феномен киберсоциализации в трактовке В.А. Плешакова определяется как «процесс освоения индивидом норм, правил, ценностей, ролей и форм деятельности в киберпространстве, а также присвоение им цифровой идентичности» [4]. Важное дополнение: киберсоциализация не замещает традиционную социализацию, а накладывается на нее, создавая гибридные формы. Для поколения Z киберсоциализация опережает традиционную в том смысле, что цифровые сообщества (геймерские кланы, фан-сообщества, образовательные каналы) начинают формировать ценностные ориентации раньше, чем семья или школа.

Школа как институт остается по преимуществу линейной, текстоцентричной и авторитарной. Типичный урок строится на последовательном развертывании темы, доминировании письменного или устного текста, вертикали «учитель – ученик». Это вступает в конфликт с когнитивным стилем поколения Z, для которого естественны гипертекст и нелинейная навигация, визуальный и аудиовизуальный каналы используются как приоритетные, горизонтальные сети (сверстники, блогеры) как референтная группа.

Следствием этого конфликта является цифровой разрыв – не столько технологический (школы оснащены), сколько педагогико-психологический: учитель и ученик говорят на разных «когнитивных языках». Учитель видит гаджет как помеху, ученик – как естественное продолжение себя.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что киберсоциализация поколения Z в школе неизбежна, но ее характер (конструктивный или деструктивный) зависит от того, насколько педагогическая система готова признать новые когнитивные реальности.

Эмпирическая часть исследования проводилась в 2024–2025 учебном году. Выборку составили 320 подростков 12–17 лет (M=14,3; SD=1,6) из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Типы школ: 2 гимназии с углубленным изучением информатики, 2 общеобразовательные школы с базовым уровнем цифровизации, 2 школы с низким уровнем (отсутствие цифровых панелей, старые компьютеры). Дополнительно проанализировано 30 глубинных интервью, 20 уроков включенного наблюдения, 50 дневников цифровой активности за 7 дней. В качестве диагностических методик использованы авторская анкета «Цифровая траектория урока», шкалы Солдатовой-Рассказовой, тест на кибербуллинг. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Как видно из таблицы 2, 78% подростков (34%+44%) постоянно или часто используют мессенджеры или соцсети во время урока даже при формальном запрете. При этом лишь 50% (12% + 38%) столь же активно используют устройства для учебных целей. Игры и развлечения занимают меньшую долю, но присутствуют у 30% (8% + 22%) как регулярная практика.

Субъективная оценка влияния «цифрового шума» показала, что 43% опрошенных признали, что уведомления и проверка ленты снижают понимание учебного материала. Однако парадокс: те же самые 43% отмечают, что полное отключение телефона вызывает тревогу (номофобия) и ощущение «выпадения из жизни».

Цифровые ресурсы обладают потенциалом, т. к. 67% подростков заявили, что адаптированные к их стилю цифровые инструменты (короткие видеообъяснения, интерактивные тесты с мгновенной обратной связью, AI-помощники для подсказок) могли бы повысить их вовлеченность. Причем этот процент выше в школах с высоким уровнем цифровизации (75% против 58% в школах с низким уровнем), что говорит о научении. Там, где дети видят качественные примеры интеграции цифры, они более позитивно настроены.

Включенное наблюдение (20 уроков в 7–9 классах) позволило зафиксировать устойчивый паттерн поведения, названный нами «микропереключениями». Его характеристики: длительность эпизода отвлечения на цифровое устройство каждые 15–30 секунд; частота составляла в среднем 8–12 раз за 45-минутный урок; содержание представляло собой быструю проверку уведомлений (мессенджер, лайки в соцсетях), пролистывание 1–2 видео; спонтанный, без внешнего принуждения возврат к учебной задаче. В интервью подростки объясняют микропереключения следующим образом: «Я не могу долго слушать учителя, мозг закипает. Мне нужно на 20 секунд отвлечься, посмотреть смешное видео, потом я возвращаюсь и снова могу слушать» (девочка, 14 лет); «Если я не проверю телефон каждые 5 минут, я начну паниковать, вдруг что-то важное. Но я же слышу, что учитель говорит, просто на фоне» (мальчик, 15 лет). Учителя, напротив, интерпретируют микропереключения как отвлечение, неуважение, признак лени. В 14 из 20 наблюдаемых уроков учитель делал замечание, требовал убрать телефон, иногда забирал его. Однако в тех классах, где учитель легитимизировал короткие «цифровые паузы» (например, «30 секунд проверить сообщения, затем

Таблица 2

Частота использования цифровых устройств в разных контекстах урока (%, N=320)

Действие на уроке	Постоянно	Часто	Иногда	Никогда
Проверка мессенджеров/соцсетей	34	44	15	7
Поиск информации по теме урока	12	38	40	10
Игры/развлечения	8	22	31	39
Работа с образовательной платформой (по заданию учителя)	18	45	30	7

гаджеты экраном вниз»), частота спонтанных отвлечений снижалась на 40%, а учебная активность возрастала.

На основе данных анкетирования и интервью методом кластерного анализа (k-средних) были выделены три стратегии киберсоциализации в учебном процессе:

1. Инструментально-адаптивная (32% выборки). Подростки используют устройства преимущественно для учебных целей: поиск определений, калькулятор, работа в облачных документах. Отвлекающий контент минимизирован (менее 2 микропереключений за урок). Эти подростки выше оценивают свою цифровую компетентность (средний балл по шкале Солдатовой – 3,8 из 4) и имеют более высокую успеваемость (средний балл – 4,3).

2. Коммуникативно-отвлекающая (48%). Наиболее распространенная стратегия. Устройство используется в первую очередь для поддержания социальных связей (чаты, соцсети, лайки). Микропереключения часты (8–12 за урок), но после них подросток возвращается к учебной задаче. Субъективно они оценивают это как «подзарядку», хотя объективно их понимание материала страдает (43% признали снижение понимания). Успеваемость средняя (3,8). Это группа риска по развитию цифровой зависимости (30% имеют склонность по тесту К. Янг).

3. Эскапистская (20%). Уход в игры, длительные видео, сериалы на уроке. Длительность эпизодов отвлечения превышает 2 минуты, возврат затруднен. Эти подростки демонстрируют высокий уровень номофобии (74% против 43% в выборке), низкую цифровую компетентность (особенно в сфере безопасности и ответственности), а также высокие баллы по кибербуллингу (чаще как жертвы). Успеваемость низкая (3,2). Требуют психолого-педагогического сопровождения.

Эмпирические данные опровергают миф о том, что все подростки Z «бездумно сидят в телефонах». Налицо дифференциация стратегий, причем большинство (48%) находятся в «серой зоне»: они не отказываются от учебы, но и не могут игнорировать цифровую коммуникацию. Феномен микропереключений требует не запрета, а педагогического переосмысления.

Киберсоциализация в образовательном процессе носит двойственный характер.

С одной стороны, она порождает специфические риски, которые при отсутствии педагогической коррекции могут приводить к дезадаптации:

1. Кибербуллинг, переходящий из онлайн-среды в класс. По данным нашего опроса, 44% подростков сталкивались с кибербуллингом (как жертвы, свидетели или агрессоры) хотя бы раз за последние полгода. Особенность современной школы: травля начинается в соцсетях (анонимные комментарии, распространение компромата, исключение из чатов) и затем переносится в офлайн (изоляция в классе, физическая агрессия). В 18% случаев учителя не знают о происходящем, поскольку цифровая травля скрыта от их глаз.

2. Плагиат с использованием нейросетей (ChatGPT и аналоги). 27% опрошенных признались, что хотя бы раз использовали нейросеть для написания сочинения, решения задачи или пересказа текста, выдавая результат за свой. Причем 12% не видят в этом ничего предосудительного («Это такой же инструмент, как калькулятор»). Это ставит под угрозу формирование учебных компетенций (умение анализировать, аргументировать, писать связный текст).

3. Формирование «цифровой зависимости» от лайков как формы учебной мотивации. В некоторых классах учителя используют «лайки» в электронных дневниках или классных чатах как поощрение. Это ведет к подмене внутренней учебной мотивации внешней цифровой. Подросток начинает учиться не ради знаний, а ради виртуального одобрения. При исчезновении лайков (например, переход в другой класс) мотивация резко падает.

4. Синдром дефицита внимания (приобретенный). Хотя клиповое мышление – это адаптация, чрезмерная фрагментация внимания (более 15 микропереключений за урок) ведет к невозможности удерживать сложную мысль дольше 2–3 минут. В нашем исследовании у 18% подростков с эскапистской стратегией наблюдались объективные трудности с концентрацией даже вне цифровой среды (по данным школьных психологов).

С другой стороны, киберсоциализация открывает новые возможности:

1. Горизонтальное самообучение через цифровые сообщества. 63% опрошенных состоят хотя бы в одном образовательном чате или канале (например, «Решу ОГЭ», «Разбор по математике», «История в мемах»). Там они задают вопросы друг другу, делятся находками, объясняют темы. Это форма peer-to-peer обучения, которая часто эффективнее фронтального урока, поскольку язык сверстников понятнее. Учителя редко используют этот ресурс, а иногда даже запрещают общение в соцсетях по учебным вопросам.

2. Развитие навыков критического анализа информации. При правильной педагогической поддержке (уроки медиаграмотности, разбор фейков, сравнение источников) цифровая среда становится тренажером для критического мышления. В нашем исследовании подростки из школ, где проводились систематические занятия по цифровой грамотности (n=90), показали на 40% более высокие результаты в тестах на различение достоверной и недостоверной информации по сравнению с контрольной группой.

3. Снижение тревожности у интровертных подростков через онлайн-опросы и чаты. Традиционный устный опрос у доски является стресс-фактором для 35% учащихся. Использование интерактивных опросов позволяет тем же подросткам давать развернутые ответы без публичного оценивания. В интервью один из участников (мальчик, 13 лет, интроверт) сказал: «Когда нужно отвечать перед всем классом, я немею. А в чате могу написать идеальный ответ, и меня никто не перебивает». В классах, где учителя активно используют асинхронные цифровые форматы, показатели тревожности (по шкале PSS-10) были на 28% ниже, чем в классах с традиционным устным опросом.

4. Формирование цифрового следа как портфолио достижений. Подростки поколения Z охотно создают цифровые артефакты (презентации, видеоролики, подкасты, посты в образовательных блогах). При системном подходе это может стать основой для электронного портфолио, которое будет работать на будущую профессиональную траекторию (поступление, стажировки). Пока, однако, лишь 12% опрошенных имели представление о том, как использовать свой цифровой след в конструктивных целях.

Риски киберсоциализации реальны и требуют вмешательства. Например, психологической помощи, медиации при кибербуллинге, обучения работе с искусственным интеллектом (ИИ). Но еще более важная задача – педагогическая актуализация ресурсов, которые пока остаются незамеченными в массовой школе.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных нами разработана модель педагогической поддержки конструктивной киберсоциализации подростков поколения Z в общеобразовательном процессе, представленная на рисунке 1. Модель включает три взаимосвязанных компонента: рефлексивный, нормативный и инструментальный. Внедрение модели проходило в 5 пилотных школах в течение 6 месяцев (сентябрь 2024 – февраль 2025).

Цель рефлексивного компонента – осознание подростком собственной цифровой траектории, своих привычек, сильных и слабых сторон как пользователя. Конкретные практики:

– дневник цифровой активности (в упрощенной форме – чек-лист на неделю): ученик фиксирует, сколько времени тратит на разные типы активности (учеба, соцсети, игры, видео), когда отвлечения были вынужденными, а когда добровольными. В пилотных школах ведение такого дневника в течение 2 недель привело к снижению неосознанных микропереключений на 25% (эффект Хоторна);

– рефлексивные мини-анкеты после урока (2–3 вопроса): «Что мешало мне сегодня сосредоточиться? Помогали ли мне цифровые инструменты? Мог ли я сделать паузу иначе?»;

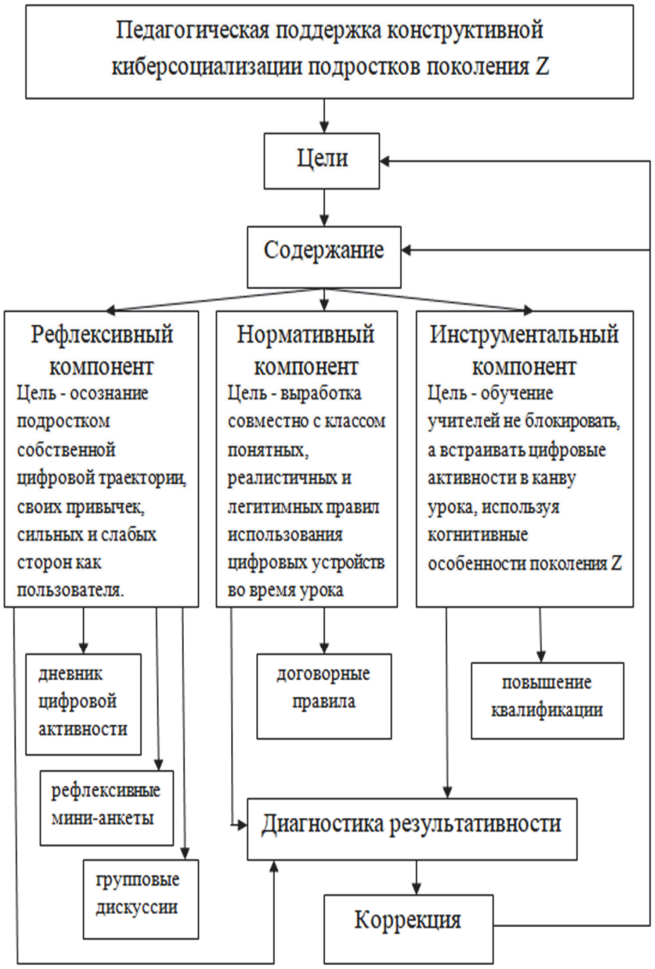


Рис. 1. Модель педагогической поддержки конструктивной киберсоциализации подростков поколения Z в общеобразовательном процессе

– групповые дискуссии на классных часах на темы: «Почему я проверяю телефон даже на уроке?», «Что я теряю и что приобретаю от постоянной онлайн-связи?».

Важным условием является то, что рефлексия не должна быть оценочной (плохо/хорошо). Ее цель – перевести неосознаваемые паттерны в осознаваемые, что является первым шагом к саморегуляции.

Цель нормативного компонента – выработка совместно с классом (и школой в целом) понятных, реалистичных и легитимных правил использования цифровых устройств во время урока. В отличие от традиционного тотального запрета («убрали телефоны в шкаф»), нормативный компонент предполагает договорные правила. Например, «Цифровой кодекс класса», разрабатываемый на классном часу с участием учителя; санкции не карательные, а восстановительные (не отбирать телефон надолго, а предложить альтернативу: например, в перемену подготовить короткое сообщение по теме урока, используя телефон для поиска информации). В пилотных школах после внедрения «Цифрового кодекса» количество конфликтов «учитель – ученик» из-за телефонов сократилось на 41% (с 2,3 до 1,35 инцидента на урок в среднем по выборке).

Цель инструментального компонента – обучение учителей не блокировать, а встраивать цифровые активности в канву урока, используя когнитивные особенности поколения Z. Программа повышения квалификации (16 часов) включала следующие модули:

– «Микролекции» (3–5 минут вместо 20–30). Видеоролики, анимации, скрайбинг. Учителя учились разбивать материал на короткие, визуально насыщенные блоки.

– Интерактивные опросы как якоря внимания. Каждые 10–12 минут урока – быстрый опрос через Kahoot, Quizizz или Google Forms (3–5 вопросов). Это позволяет вернуть рассеянное внимание и дает мгновенную обратную связь.

– «Цифровой след в помощь учебе»: задания по поиску и верификации информации в соцсетях. Это превращает привычные подросткам платформы в учебный инструмент.

– Использование AI-ассистентов контролируемо: как разрешить ученикам пользоваться ChatGPT для генерации идей, но не для готового текста; как научить проверять и дорабатывать ответы нейросети.

– Управление вниманием: упражнения на осознанное переключение (техника «помидора» для урока: 15 минут работы – 30 секунд цифровой паузы – 15 минут работы).

Результаты пилотного внедрения модели педагогической поддержки конструктивной киберсоциализации за 6 месяцев представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты пилотного внедрения модели педагогической поддержки конструктивной киберсоциализации

Показатель	До внедрения	После внедрения
Доля эскапистской стратегии	20%	14,4%
Частота микропереключений (среднее за урок)	9,8	7,1
Удовлетворенность учителей работой с цифрой (5-балльная шкала)	2,4	3,3
Конфликты «учитель – ученик» из-за гаджетов (инцидентов/урок)	2,3	1,35
Доля подростков, считающих цифру полезной для учебы	67%	81%

Конструктивная киберсоциализация в школе возможна, но требует отказа от запретительной логики и перехода к логике педагогического сопровождения. Ключевые условия: развитие рефлексии у подростков, выработка реалистичных коллективных правил, повышение цифровой дидактической компетентности учителей. Только тогда цифровая среда перестанет быть конкурентом школе и станет ее союзником.

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей киберсоциализации подростков поколения Z в условиях общеобразовательного процесса, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как научное, так и прикладное значение.

В ходе работы была подтверждена исходная гипотеза о том, что киберсоциализация подростков поколения Z в школе носит не стихийно-паразитический (то есть исключительно отвлекающий и деструктивный), а системно-средовой характер. Иными словами, цифровая активность не является внешним «шумом», который можно отключить административным запретом, она встроена в повседневные практики учебного взаимодействия, формирует когнитивные привычки и ценностные ориентации школьников.

Ключевые особенности киберсоциализации, выявленные в исследовании:

– Гибридность, т. е. размытие границ между учебной и не учебной цифровой активностью. Одно и то же устройство (смартфон, ноутбук) используется одновременно для решения задачи по алгебре и проверки сообщений в чате.

– Многозадачность как норма, т. к. 78% подростков регулярно совмещают учебную деятельность с параллельным использованием соцсетей и мессенджеров. При этом они субъективно воспринимают это не как нарушение, а как естественный режим работы внимания.

– Приоритет визуальных и интерактивных форм, т. к. длинные тексты и монологи учителя вызывают когнитивное отторжение; короткие видео, мемы, интерактивные опросы, наоборот, воспринимаются как «удобный» формат.

– Феномен микропереключений (15–30 секундных уходов в цифровую среду) выполняет для подростков функцию когнитивной «перезагрузки» и снижения тревожности, а не только функцию ухода от учебы.

Важнейший эмпирический результат – выделение трех стратегий киберсоциализации в учебном процессе: инструментально-адаптивной (32%), коммуникативно-отвлекающей (48%) и эскапистской (20%). Наличие дифференцированных стратегий опровергает стереотип о том, что «все подростки одинаково зависимы от телефонов». Большинство (48%) находятся в «серой зоне»: они не отказываются от учебы, но и не могут игнорировать цифровую коммуникацию. Именно эта группа требует не репрессий, а педагогической поддержки в выработке навыков саморегуляции.

Киберсоциализация подростков поколения Z не является процессом, параллельным обучению; она интегрирована в учебную деятельность и трансформирует саму структуру внимания, памяти и мотивации. Поэтому школа не может оставаться «цифровой нейтральной территорией», она неизбежно становится агентом киберсоциализации, осознанно или неосознанно.

Зафиксировано стремление учиться, выполнять учебные задания и демонстрировать результаты не столько ради оценки или внутреннего познавательного интереса, сколько ради последующего обсуждения, репоста, комментария, лайка в цифровом сообществе (классном чате, учебном канале, группе в соцсетях). Для 38% опрошенных подростков наличие «цифровой аудитории» является значимым фактором учебной активности. Этот феномен требует дальнейшего изучения и пересмотра традиционных теорий учебной мотивации (поскольку не укладывается в дихотомию «внешняя – внутренняя»).

Данные показывают, что поколенческие характеристики (например, клиповое мышление) не являются жесткими и универсальными; они модифицируются в зависимости от цифровой компетентности учителя, типа школы и стиля семейного воспитания. Это вносит вклад в критику упрощенного «поколенческого ярлыкования» (генерализация без учета контекста).

Тотальные запреты на использование личных устройств на уроках неэффективны: они провоцируют скрытое использование, конфликты и не решают проблему рассеянного внимания. Более продуктивна политика управления вниманием и цифровой гигиены, включающая легитимизацию контролируемых микропауз; обучение подростков навыкам саморегуляции; разработку договорных правил.

Эффективная работа с поколением Z требует от учителя не только владения инструментами (интерактивные доски, платформы), но и понимания когнитивных особенностей: умения разбивать материал на микроблоки, использовать визуализацию, чередовать цифровые и нецифровые активности, давать обратную связь в формате коротких видео или чатов.

Выявленные риски (кибербуллинг, плагиат с помощью нейросетей, цифровая зависимость) требуют системных мер на уровне школы: обучение медиаграмотности, психологическая поддержка жертв кибербуллинга, разработка этических норм использования ИИ.

Несмотря на репрезентативность выборки и триангуляцию методов, исследование имеет ряд ограничений: результаты могут различаться в сельских школах, в регионах с низкой цифровизацией, а также в других странах с иной образовательной культурой; возрастной диапазон (12–17 лет) не позволяет проследить долгосрочную динамику киберсоциализации от младшего подросткового до юношеского возраста; отсутствие лонгитюдного дизайна (мы зафиксировали срез, но не можем с уверенностью сказать, как меняются стратегии киберсоциализации с возрастом и под влиянием педагогических вмешательств).

Киберсоциализация подростков поколения Z в общеобразовательном процессе – это не отклонение от нормы, требующее коррекции, а новая норма, требующая осмысления. Школа, которая продолжит игнорировать цифровую природу своих учеников и пытаться «вернуть их в реальность» запретами, обречена на хронический конфликт и снижение образовательных результатов. Напротив, школа, которая примет гибридность, многозадачность и визуальность как данность, найдет способы превратить цифровую среду из врага в союзника. Разработанная в данном исследовании модель педагогической поддержки конструктивной киберсоциализации (рефлексивный, нормативный и инструментальный компоненты) является одним из шагов в этом направлении. Ее дальнейшее развитие и масштабирование – задача ближайших лет для системы общего образования.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Выявлены и эмпирически описаны особенности киберсоциализации подростков поколения Z в общеобразовательном процессе. Разработана и апробирована модель педагогической поддержки, включающая рефлексивный, нормативный и инструментальный компоненты. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для педагогов, школьных психологов, администрации образовательных организаций, а также для исследователей в области цифровой социализации. Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным изучением динамики стратегий киберсоциализации и масштабированием модели педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Богачева Н.В., Сивак Е.В. *Мифы о «поколении Z»*. Москва: НИУ ВШЭ, 2019.
2. Twenge J.M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria Books, 2017.
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей. *Социальная психология и общество*. 2021; Т. 12, № 4: 170–188.
4. Плешаков В.А. О киберсоциализации человека и воспитания личности в XXI веке. *Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения*: сборник статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Москва: 5 за знания, 2016: 13–18.
5. Петронюк И.С. Педагогический дизайн и безопасность образовательной среды в условиях цифровой трансформации. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы XXII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2021: 169–173.
6. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Мотивация педагогов в управлении качеством образования. *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2025; Т. 9, № 4 (157): 200–206.
7. Петронюк И.С. Методология познавательной деятельности обучающихся. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Макарени Александра Александровича. Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020: 60–65.
8. Мудрик А.В. *Социализация человека*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
9. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2015; №1 (1): 94–97.
10. Ribble M. *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. Arlington: International Society for Technology in Education, 2015.
11. Бойд Д. *Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях*. Перевод с английского Ю. Каптуревского. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности. *Культурно-историческая психология*. 2020; № 4 (16): 87–97.
13. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009; Т. 109, № 37: 15583–15587.

References

1. Bogacheva N.V., Sivak E.V. *Mify o «pokolenii Z»*. Moskva: NIU VSh`E, 2019.
2. Twenge J.M. *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria Books, 2017.
3. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Dorohov E.A. Psihodiagnostika tehnofobii i tehnofilii: razrabotka i aprobaciya oprosnika otnosheniya k tehnologiyam dlya podrostkov i roditelej. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2021; T. 12, № 4: 170-188.
4. Pleshakov V.A. O kibersocializacii cheloveka i vospitaniya lichnosti v XXI veke. *Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: prioritety i resheniya*: sbornik statej vos'myh Vserossijskih Shamovskih pedagogicheskih chtenij nauchnoj shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami. Moskva: 5 za znaniya, 2016: 13-18.
5. Petronyuk I.S. Pedagogicheskij dizajn i bezopasnost' obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2021: 169-173.
6. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Motivaciya pedagogov v upravlenii kachestvom obrazovaniya. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2025; T. 9, № 4 (157): 200-206.
7. Petronyuk I.S. Metodologiya poznavatel'noj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu Makareni Aleksandra Aleksandrovicha. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2020: 60-65.
8. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. Moskva: MPSI; Voronezh: MOD`EK, 2011.
9. Ozhiganova E.M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2015; №1 (1): 94-97.
10. Ribble M. *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. Arlington: International Society for Technology in Education, 2015.
11. Bojd D. *Vse slozhno. Zhizn' podrostkov v social'nyh setyah*. Perevod s anglijskogo Yu. Kapturevskogo. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2020.
12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoj real'nosti. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2020; № 4 (16): 87-97.
13. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009; T. 109, № 37: 15583-15587.

Статья поступила в редакцию 21.04.26

УДК 377.6 + 793.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-143-146

***Stepanova L.A.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor**,** Moscow State Academy of Choreography, Moscow, Russia, E-mail:hotel_eden@mail.ru*
***Song Wei,** graduate student, Moscow State Academy of Choreography, Moscow, Russia, E-mail: 1043003967@qq.com*

THE DEVELOPMENT OF FOLK DANCE IN CHINA BASED ON TRADITIONAL CULTURE AND MODERN INNOVATIONS. The article examines the thousand-year history and national origin of the Chinese national dance folklore, which is not only an expression of beauty, but also a link in the cultural heritage: from ancient ritual dances to modern performing arts. Emphasis is placed on the contradiction caused by the development of globalization, when traditional dance faces double challenges: both the preservation of traditions and openness to innovations. The article presents an analysis of the evolution of Chinese dance in the context of preserving its traditional basis and development in the context of modern multimedia technologies. The substantiation of the possible use of modern technologies reflecting the challenges and trends in the development of folk dance in the context of globalization, which allows breathing new life into the ancient art of Chinese folk dance, is presented. A model is proposed in which a combination of traditional Chinese dance and innovative multimedia approaches is integrated into the system of modern dance art.

Key words: **chinese Folk Dance, history of dance, multimedia technologies, intercultural fusion, dance education**

***Л.А. Степанова**, д-р пед. наук, проф., Московская государственная академия хореографии, г. Москва, E-mail: hotel_eden@mail.ru*
***Сун Вэй,** аспирант, Московская государственная академия хореографии, г. Москва, E-mail: 1043003967@qq.com*

РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ТАНЦА В КИТАЕ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИЙ

В статье рассматривается тысячелетняя история и национальное начало китайского танцевального фольклора, который представляет собой не только выражение красоты, но и связующее звено культурного наследия от древних ритуальных танцев до современного сценического искусства. Сделан акцент на противоречии, обусловленном развитием глобализации, когда традиционный танец сталкивается с двойными вызовами: и сохранение традиций, и открытость инновациям. Исходя из этого, в статье представлен анализ эволюции китайского танца в контексте сохранения его традиционной основы и развития в условиях современных мультимедийных технологий. Представлено обоснование возможного использования современных технологий, отражающих вызовы и тенденции развития народного танца в условиях глобализации, позволяющих вдохнуть новую жизнь в древнее искусство китайского народного танца. Предложена модель, в которой сочетание традиционного китайского танца и инновационных мультимедийных подходов интегрировано в систему современного танцевального искусства.

Ключевые слова: **китайский народный танец, история танца, мультимедийные технологии, межкультурное слияние, танцевальное образование**

Китай – многонациональная страна с древней историей, где на обширных территориях проживают 56 братских народов, каждый из которых обладает своими культурными традициями, выраженными, в том числе, в различных танцевальных формах. Благодаря взаимодействию и интеграции за многие десятилетия сформировался китайский народный танец, обладающий уникальными национальными особенностями [1, с. 41]. Эволюция китайского танца прошла путь от первоначальной ритуально-религиозной функции до церемониального, развлекательного и художественного самовыражения. Она не только отражает изменения в социальной структуре и культурных представлениях, но и демонстрирует глубокое культурное наследие и уникальную художественную креативность китайской нации, закладывая прочный фундамент для будущего развития танцевального искусства. Важно отметить, что исследование этой эволюции и её значимости в современных условиях имеет большое значение для глубокого осмысления китайской культуры и её влияния на современное китайское танцевальное образование, что подчеркивает актуальность исследуемой тематики.

Цель данного исследования – анализ современного развития китайского народного танца, раскрытие путей его охраны, развития и передачи в контексте интеграции традиционной культуры, технологических инноваций и современных методов обучения.

Задачи исследования:

– проанализировать исторические аспекты эволюции китайского народного танца и его культурное значение в контексте социальных изменений;

– исследовать вызовы и тенденции в развитии народного танца в условиях глобализации;

– изучить возможности и перспективы применения мультимедийных и цифровых технологий в танцевальном искусстве;

– охарактеризовать практический опыт танцевального образования в высших учебных заведениях;

– сравнить опыт обучения народному танцу в Китае и за рубежом с целью обобщения инновационных образовательных методик.

Методы исследования: системный анализ, сравнительно-исторический анализ, мониторинг образовательных результатов.

Научная новизна заключается во всестороннем анализе развития китайского народного танца с учетом историко-культурных аспектов, раскрывающих перспективы внедрения современных мультимедийных технологий в систему высшего танцевального образования, обеспечивающих ее инновационное развитие.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о теории и методике мультимедийных инноваций и трансформации народного танца в контексте современного культурного и образовательного развития.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в практике преподавания танцев в учреждениях хореографического образования, в содействии развитию китайского народного танца и в разработке цифровых танцевальных платформ.

Известно, что танец, являясь одной из самых ранних форм искусства, созданных человечеством, возник, развивался и эволюционировал вместе с деятельностью человека, что определило его связь как с выживанием, так и с производством. Китайский танец имеет долгую историю развития, охватывающую различные этапы общественной жизни и культурных изменений.

В первобытном обществе (примерно 2 миллиона лет назад – около XXI века до н. э.) танец возник из благоговения человека перед природой и любви к жизни, являясь инстинктивным выражением эмоций и потребностей выживания. В этот период танец был тесно связан с охотой, трудовой деятельностью и ритуальными обрядами, сочетая в себе как утилитарные функции, так и роль культурного передатчика.

Период Ся, Шан и Чжоу (примерно XXI век до н.э. – 771 год до н. э.) считается началом «исполнительного танца», когда появились такие танцы, как «Дася» и «Дахуо», посвящённые подвигам правителей. Придворный музыкально-танцевальный этикет сформировал систему «больших танцев» и «малых танцев», которые дополняли друг друга. В те годы у китайцев было шесть танцев, которым начинали обучать детей с раннего возраста. Их называли «малыми танцами». На тринадцатом году обучали танцу у-тхео, на пятнадцатом – танцу у-дзианг. По достижении двадцатилетнего возраста ученики изучали остальные танцы [2, с. 9]. Однако в период Чуньцю и Чжаньго (эпоха Весны и Осени и Воюющих царств) система ритуальной музыки пришла в упадок, и танец начал проникать в народную культуру, становясь частью городской жизни.

В эпоху Хань (221 г. до н. э. – III век н. э.) танец впитал элементы народной музыки и акробатического искусства, сформировав такой тип танца, как «цзабайси» (акробатический танец). Впоследствии, благодаря взаимодействию с иностранными культурами, придворные музыкально-танцевальные формы стали более разнообразными, а искусство танца приобрело большую выразительность и изысканность. Дальнейшей профессионализации танца способствовало появление в Китае профессиональных придворных танцовщиков.

В период Вэй, Цзинь и Южных и Северных династий (III–VI века) социальные потрясения способствовали культурной интеграции, что привело к расцвету «циншан юэу» и «ху юэ, ху у». Усилилась независимость танцевального содержания и выразительность исполнения, что заложило прочную основу для расцвета музыкально-танцевального искусства в эпоху Тан.

В период Сун и Юань (X–XIV века) формы танцевального искусства постепенно стабилизировались. Народные и придворные танцы взаимно обогащали друг друга. Сольные и парные танцы эволюционировали в групповые постановки с определённым идейным содержанием. Значительно обогатила формы танца и его художественную выразительность межэтническая интеграция, получившая дальнейшее развитие.

В период Мин и Цин (XIV–XX века) танцевальное искусство глубоко интегрировалось в оперное искусство, что способствовало его расцвету и формированию в виде оперно-танцевальной системы. Движения танца стали более формализованными и строго регламентированными, но при этом активно впитывали стилистические особенности народных танцев. Разнообразие региональных танцевальных традиций, таким образом, расширило зрительскую аудиторию и усилило массовый характер представлений, заложив прочную основу для дальнейшего развития китайского танцевального искусства.

Для более полного упорядочения общей картины танцевальной культуры различных народов Китая танцевальные формы стали классифицировать по этническому признаку. При этом не использовалась единая национальная система классификации, а учитывались традиционные способы разделения, принятые в каждой этнической группе, а также реальные особенности конкретного вида танцевального искусства. В целом в интегрированном курсе китайского народного и этнического танца сложились три основных подхода к классификации:

– по основным характеристикам танцевальной формы, что позволяет выделять различные жанры танца. Например, по способу исполнения выделяются сольный танец, парный танец и групповой танец;

– в зависимости от фольклорных функций и характера танца: развлекательные танцы (включают саморазвлекательные, исполняемые для собственного удовольствия, и развлекающие других, предназначенные для зрителей); бытовые обрядовые танцы (охватывают танцы, связанные с повседневной жизнью, например, свадебными и похоронными обрядами, а также социально-этикетными церемониями); фольклорно-ритуальные танцы (исполняются в рамках жертвенных обрядов, связанных с народными верованиями и неофициальными религиозными практиками); религиозно-обрядовые танцы (используются в религиозных церемониях, таких как буддийские, даосские, исламские и другие религиозные ритуалы);

– на основе комплексного подхода, объединяющего два вышеупомянутых метода, при котором танцы классифицируются одновременно по форме исполнения и их народно-обрядовой функции [3, с. 31].

15 ноября 1989 года на 25-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже была принята «Рекомендация о сохранении народного творчества», в которой впервые был введён термин «народная традиционная культура». 17 октября 2003 года на 32-й сессии конференции была официально принята Конвенция о защите нематериального культурного наследия, которая закрепила понятие «нематериальное культурное наследие». Китай ратифицировал эту Конвенцию в 2004 году, став одной из первых стран-участниц. Согласно статье 2 Закона Китайской Народной Республики о нематериальном культурном наследии, принятого в 2011 году, традиционные (народные) танцы официально отнесены к объектам нематериального культурного наследия. Этот нормативно-правовой акт стал важным шагом на пути к институционализации охраны народного творчества в Китае, заложив правовую основу для сохранения, популяризации и передачи традиционных танцевальных форм [4]. Это событие знаменовало собой переход Китая к правовой системе защиты нематериального культурного наследия. Традиционные (народные) танцы как часть нематериального культурного наследия глубоко укоренены в повседневной жизни и общественных обычаях и охватывают различные аспекты, включая жизненные традиции, ритуалы жизненного цикла, религиозные верования и производственную деятельность.

Одновременно с развитием общества и сменой эпох в условиях глобализации сохранение и развитие народных танцев сталкивается с множеством вызовов, в то же время демонстрируя новые тенденции. В частности, влияние иностранных культур ослабляет интерес молодежи к традиционным танцам своего народа, а уход из жизни пожилых мастеров ведет к риску утраты ценных танцевальных техник. Для сохранения и передачи народного танцевального искусства артисты ищут новые пути развития, предпринимаются различные меры. Народные танцы выходят на мировую сцену, обогащаясь благодаря взаимодействию с другими танцевальными традициями. Однако их развитие должно основываться на традиционных корнях, сочетая в себе современные эстетические тенденции и разнообразные технологические приемы, чтобы создать более многогранные и выразительные художественные формы. На сегодняшний день практическое развитие народного танца можно охарактеризовать тремя ключевыми особенностями:

1. Кросс-культурная интеграция художественных форм

Современные реалии ставят перед необходимостью сохранения сущности и стиля традиционного танца, сочетая их с современными эстетическими концепциями и технологическими средствами для инноваций в создании и формах исполнения. В процессе современной хореографии широко используются элементы современных танцевальных направлений, таких как современный танец и уличный танец, которые органично сочетаются с национальными танцами, отражая уникальный танцевальный стиль, придающий им больше актуальности и зрелищности. Например, танцевальный спектакль «Отражение Юньнани» объе-

динил элементы народных танцев различных этнических групп Юньнани с современным уличным танцем, сохраняя их национальные особенности и придавая современную динамичность.

2. Технологическое обновление сцены: 3D-технологии, цифровая проекция и световой дизайн создают эффект погружения

В китайских национальных и народных танцевальных представлениях сцена играет важнейшую роль, обеспечивая зрителям более богатый и разнообразный опыт восприятия [5].

В последние годы 3D-технологии активно применяются в постановках крупных театральных спектаклей. Это не только сокращает дистанцию между зрителем и исполнителем, но и предоставляет больше творческих возможностей для сценического оформления, делая визуальные эффекты более насыщенными, а танцевальные постановки – более выразительными и эмоциональными. Так, в уйгурском народном танце «Почему так красны цветы» 3D-технологии были интегрированы с освещением и танцевальными движениями, что обеспечило яркие визуальные эффекты и усилило эмоциональное воздействие представления. В целом интеграция новых технологий способствует инновационному развитию национального танца в современную эпоху, помогая ему преодолеть традиционные ограничения сценического пространства и формата выступлений, а также способствуя его модернизации и эволюции.

По мнению Н.И. Дворко, «уникальные возможности мультимедиа позволяют моделировать всю полноту человеческих проявлений, выражая их в комбинации изображения, звука, анимации, компьютерной графики. Раздвинув границы экрана, новая интерактивная виртуальная среда, в которую пользователь погружается как зритель или творец, создает иллюзию полной реальности происходящего» [6].

3. Распространение цифровой трансформации в широком средовом формате

Ранее народные песни и танцы демонстрировались в основном в рамках праздничных мероприятий, когда по всей стране проходили масштабные представления для зрителей. Однако из-за отсутствия необходимого времени и пространства их распространение оставалось весьма ограниченным. В эпоху мультимедиа такие каналы, как телевидение и Интернет, позволяют быстро и качественно донести произведения до широкой аудитории, устраняя географические и временные барьеры. Использование этих медиа для продвижения национального и народного танца не только экономит трудовые и финансовые ресурсы, но и оказывает значительный пропагандистский эффект, позволяя людям наслаждаться народными танцами разных регионов в любое время и в любом месте.

Например, танцевальный номер «Танец дракона» на новогоднем гала-концерте Хэнаньского телевидения органично сочетал традиционное искусство ходулистов и элементы уличного танца. С помощью цифровых технологий были интегрированы различные медиаресурсы, а сам спектакль широко транслировался на различные платформы, охватывая обширную аудиторию. Зрители могли активно участвовать в обсуждениях через комментарии и интерактивные сообщения, что способствовало дальнейшему расширению влияния и распространению национального танца.

Сегодня стремительное развитие науки и технологий кардинально меняет образ жизни и мышление человечества, а также оказывает значительное влияние на сферу образования. В условиях цифровой эпохи методы обучения, учебные средства и образовательные пути становятся более разнообразными, что позволяет студентам получать многогранный и персонализированный опыт обучения. Китайские национальные и народные танцы, являясь ярким и богатым наследием традиционной культуры, играют важную роль в обогащении духовной жизни общества. Активное развитие образования в области национального и народного танца в высших учебных заведениях Китая имеет большое значение для сохранения и дальнейшего развития этого культурного наследия [7].

Анализ источников позволяет утверждать, что в контексте современной образовательной системы Китая для повышения качества преподавания народного танца в высших учебных заведениях необходимо создать многомерную систему обучения. Живое наследование народного танца может быть реализовано посредством оптимизации учебных программ, усиления преподавательского состава, внедрения инновационных практических методов и углубления культурной интеграции. Конкретные меры можно рассмотреть в четырех аспектах:

1. *Оптимизация содержания курса с равным вниманием к культурной интеграции*

В процессе разработки учебных программ необходимо преодолеть односторонний подход, ориентированный исключительно на передачу технических навыков, и создать комплексную систему обучения. Помимо систематического преподавания танцевальных движений и техник построения образа, следует ввести учебный модуль по изучению исторических корней национальной культуры. В этот модуль можно включить региональные традиции, историческую эволюцию и символическую семантику, тем самым органично интегрируя культурные коды в учебный процесс. Так, при обучении тибетскому танцу можно сочетать анализ движений с изучением экосистемы горных районов, религиозных ритуалов и традиционных обычаев. Это позволит студентам глубже понять специфику национального танцевального языка, в том числе уникальные вращения, сгибания и разгибания коленей, а также характерные позы, которые придают технике осмысленность и раскрывают её культурную сущность. Такой подход помогает учащимся не только освоить технику, но и постичь внутреннюю художественную и символическую выразительность народного танца.

2. *Повышение квалификации преподавательского состава, способного осуществлять инновационный поиск в педагогических и научных исследованиях*

Учитывая отмеченное выше, следует подчеркнуть, что для повышения качества преподавания необходимо привлекать руководителей местных культурных центров и носителей нематериального культурного наследия в области народного танца, а также создать механизм совместного преподавания, объединяющий теоретиков и практиков [8]. Кроме того, регулярное проведение педагогических семинаров и мастер-классов по нематериальному культурному наследию будет способствовать обновлению знаний преподавателей и расширению междисциплинарного диалога. Одновременно необходимо создать цифровой архив народных танцев на базе вуза, интегрируя видеоматериалы, отчёты полевых исследований и другие источники. Это обеспечит преподавателей актуальными и достоверными ресурсами и позволит таким образом учитывать, как историческую точность, так и современные тенденции в развитии народного танца.

Важно отметить, что в России, в частности, в Санкт-Петербургском государственном университете профсоюзов (СПбГУП), на хореографическом факультете также применяются аналогичные методы, которые показывают схожесть подходов в обучении. Например, на мастер-классах студенты приобретают навыки свободного исполнения заранее не заученного хореографического текста, а естественного (не по заданию постановщика) общения с партнером по танцу, что помогает раскрепостить исполнителей и развить их выразительность в танце. К тому же кафедры СПбГУП организуют выездные занятия, на которых студенты могут изучать аутентичные фольклорные танцы, выполняемые традиционными исполнителями на фестивалях и конкурсах в Санкт-Петербурге, что также способствует более глубокому пониманию народных танцев и укреплению практического опыта студентов [9].

Для более глубокого понимания особенностей преподавания народного танца мы обратились к зарубежному опыту. В Соединённых Штатах Америки обучение народному танцу ориентировано на развитие направляемого развлекательного и вдохновляющего стиля преподавания. Создаются межкультурные и междисциплинарные образовательные программы. Целью обучения становится не столько овладение техникой ради создания определённого стиля, сколько формирование целостной личности и тела, способных использовать полученные знания и навыки для междисциплинарного художественного творчества, повышающего художественную ценность и смысл произведений. В России форма выражения народного танца тесно связана с реальной жизнью и бытом. В странах Западной Европы, таких как Франция и Германия, народный танец рассматривается не только как развлекательное мероприятие, но и как средство укрепления общественного единства, повышения активности граждан, содействия социальному взаимодействию и культурной преемственности. Сравнение данных методов преподавания помогает выявить разнообразные стратегии модернизации народного танца в образовательной системе и предоставляет ценные практики для совершенствования преподавания в Китае.

3. *Создание практической платформы и инновационная трансформация*

Высшие учебные заведения стремятся выстроить конкретную систему практики «аудитория – сцена – практика»:

– проводить в рамках учебного процесса импровизационные постановки, используя современные хореографические методы для переосмысления традиционного языка народного танца;

– популяризировать традиционные танцы через университетские праздники, показы нематериального культурного наследия, сотрудничество с местными управлениями культуры и интернет-трансляции;

– организовывать выездные экспедиции, вовлекая студентов в изучение народных ритуалов, фестивалей и выразительных средств окружающей среды для углубленного погружения в культуру.

Подобные формы практического обучения находят своё отражение и в образовательной практике российских вузов. На этом этапе студенты приобретают способность проводить научные исследования в области фольклорного танца. Это будет достигнуто в ходе изучения дисциплины «Этнография и танцевальный фольклор народов России». Самостоятельная работа заключается в написании реферата по танцевальному фольклору одного из российских этносов. Для этого предлагаются два типа рефератов. Первый тип реферата раскрывает связь фольклорного танца с традиционным бытом и обрядами и/или отражение этнокультурных процессов в танцевальном фольклоре. Второй тип реферата рассматривает общее состояние традиционного танца в выбранном регионе России. Студенты должны выступить с докладами, сопровождаемыми демонстрацией или видеопрезентацией выбранного этноса. Презентация завершается ответами на вопросы сокурсников. Доказано, что одобрение такой формы самостоятельной работы повышает интерактивность семинарского занятия и способствует развитию у студентов навыков профессиональной научной коммуникации [10].

4. *Внедрение технологий и обновление культурного восприятия*

Высшие учебные заведения могут применять цифровые инструменты и платформы, разнообразные учебные ресурсы и форматы обучения, технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, онлайн-курсы и дистанци-

онное обучение, а также интеграцию цифровых инструментов с танцевальным искусством. Эти направления позволяют глубже понять влияние и возможности цифровой эпохи для разработки курсов и методов преподавания в области танца. В процессе современного художественного образования сочетание мультимедийного искусства и постмодернистских концепций способствует эффективной интеграции технологий и искусства, а также углубляет междисциплинарное взаимодействие и обмен знаниями [11].

Важно отметить, что изучение обучающимися цифровых материалов, содержащих оцифрованные записи китайской народно-танцевальной традиции, исторические описания, способствует пониманию необходимости сохранения нематериального культурного наследия. Помимо этого, такие цифровые платформы позволяют глубже передать основную идею и культурный контекст создаваемых образов, объектов и явлений, отраженных в танце.

Таким образом, обобщая все изложенное выше, можно сделать следующие выводы.

1. Китайский традиционный народный танец, имея древнюю историю, способен отражать уникальный духовный облик и культуру различных регионов страны, представляя значительный пласт традиционной китайской культуры. Его развитие, связанное с использованием инновационных мультимедийных средств, открывает новые возможности для реализации свежих идей, расширяя при этом охват аудитории. В связи с этим традиционный народный танец должен идти в ногу со временем, сохраняя свою аутентичность, при этом отражая интеграцию современных элементов обновления содержания танца посредством цифровых платформ обучения танцевальному искусству. В результате новые танцевальные формы помогут донести искусство до широкой зрительской аудитории, соответствуя эстетическим потребностям современного общества.

2. В то же время высшие учебные заведения должны активно содействовать интеграции танцевального образования и технологий, укреплять инновационное развитие танцевальной культуры, а также усиливать сотрудничество с индустрией культуры. Данный ресурс, выступая инструментом изучения эволюции танцевальных форм, позволяет использовать возможности мультимедийных средств (цифровых платформ) для создания новых постановок. Это позволит значительно повысить качество и уровень танцевального образования, подготовить больше талантливых специалистов в области танцевального искусства и таким образом способствовать передаче и обновлению китайского национального народного танцевального искусства.

В результате проведённого исследования решены поставленные задачи, цель достигнута: проанализирована историческая эволюция китайского народного танца, выявлены вызовы и тенденции его развития в условиях глобализации, определены возможности применения мультимедийных и цифровых технологий в танцевальном искусстве. Считаем, что представленные в статье материалы могут быть полезны преподавателям и студентам хореографических учебных заведений, а также исследователям в области традиционной культуры и мультимедийных технологий.

Библиографический список

1. Ло С. *Курс по культуре китайского народного танца*. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2000.
2. Худеков С.Н. *Иллюстрированная история танца*. Москва: Просвещение-Союз: Просвещение, 2023.
3. Гао Ду, Хуан И. *Введение в китайский национальный и народный танец*. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2014.
4. *Закон КНР о нематериальном культурном наследии от 01.06.2011*. Available at: https://asia-business.ru/law/law3/cultural/#3
5. Хэ Х. Стратегии наследования китайского национального и народного танца в эпоху социальных медиа. *Китайское национальное обозрение*. 2021; № 14: 55–57.
6. Дворко Н.И. *Специальность Режиссер мультимедиапрограмм*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnost-rezhisser-multimedia-programm
7. Лэй Юэ. Инновационное развитие образования в области национального и народного танца: рецензия на книгу «Обучение народному танцу и развитие режиссерского креативного мышления». *Журнал образования Китая*. 2021; № 7: 125–127.
8. Фэн Юэ. Возможности и вызовы: гармоничное сосуществование новых медиа и творчества в области танцев этнических меньшинств. *Дом традиционной оперы*. 2024; № 4: 119–120.
9. Стадник Ю.А. Этнокультурный компонент хореографического образования в СПбГУП. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2016; № 1 (42): 100–101.
10. Стадник Ю.А. Инновации в преподавании танцевального фольклора. *Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе*: материалы XVI Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2011: 194–195.
11. Лян М. Исследование влияния искусства новых медиа на современное художественное образование и его будущее развитие. *Мультимедиа и сетевое обучение Китая*. 2021: 12–14.

References

1. Lo S. *Kurs po kul'ture kitajskogo narodnogo tanca*. Shanhaj: Shanhajskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2000.
2. Hudekov S.N. *Illyustrirovannaya istoriya tanca*. Moskva: Prosveschenie-Soyuz: Prosveschenie, 2023.
3. Gao Du, Huan I. *Vvedenie v kitajskij nacional'nyj i narodnyj tanec*. Shanhaj: Shanhajskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2014.
4. *Zakon KNR o nematerial'nom kul'turnom nasledii ot 01.06.2011*. Available at: https://asia-business.ru/law/law3/cultural/#3
5. H`e H. Strategii nasledovaniya kitajskogo nacional'nogo i narodnogo tanca v `epohu social'nyh media. *Kitajskoe nacional'noe obozrenie*. 2021; № 14: 55-57.
6. Dvorko N.I. *Special'nost' Rezhisser mul'timediaprogramm*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnost-rezhisser-multimedia-programm
7. L`ej Yu`e. Innovacionnoe razvitie obrazovaniya v oblasti nacional'nogo i narodnogo tanca: recenziya na knigu «Obuchenie narodnomu tancu i razvitie rezhisserskogo kreativnogo myshleniya». *Zhurnal obrazovaniya Kitaya*. 2021; № 7: 125-127.
8. F`en Yu`e. Vozmozhnosti i vyzovy: garmonichnoe sosuschestvovanie novyh media i tvorchestva v oblasti tancev `etnicheskih men'shinstv. *Dom tradicionnoj opery*. 2024; № 4: 119-120.
9. Stadnik Yu.A. `Etnokul'turnyj komponent horeograficheskogo obrazovaniya v SPbGUP. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj*. 2016; № 1 (42): 100-101.
10. Stadnik Yu.A. Innovacii v prepodavanii tanceval'nogo fol'klora. *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya v gumanitarnom vuze*: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2011: 194-195.
11. Lyan M. Issledovanie vliyaniya iskusstva novyh media na sovremennoe hudozhestvennoe obrazovanie i ego buduschee razvitie. *Mul'timedia i setevoe obuchenie Kitaya*. 2021: 12-14.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-146-150

Han Dan, *Doctor of Philology, Heilongjiang University, Heilongjiang University of Science and Technology (Harbin, China) e-mail: handan0826@126.com*

EDUCATIONAL ASPECTS OF OUTCOME-BASED EDUCATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS. This article examines the teaching of the General Russian Language course to Chinese students within the context of the Outcome-Based Education (OBE) concept. The author emphasizes that education should not be limited to the development of language skills alone, but should also incorporate a value-based approach to enriching the curriculum. The study focuses on the transition from the traditional «what was taught» approach to the modern «what was learned» approach, which allows for a clear definition of students' final educational outcomes. The concept of outcome-based learning serves as a tool for designing the educational process, ensuring the integration of educational goals into the structure of language instruction. The proposed model allows for the design of educational materials within the logic of outcome-based learning; combines the development of language competencies with the formation of value attitudes; and evaluates not only linguistic but also educational outcomes. Implementation of this approach contributes to the training of specialists with a high level of proficiency in the Russian language and a strong civic position, capable of effectively participating in Russian-Chinese cooperation.

Key words: **Russian as a foreign language, Chinese students, outcome-based education, OBE, value-based educational enrichment, language instruction**

Хань Дань*, д-р филол. наук, Хэйлунцзянский университет, Хэйлунцзянский научно-технический университет г. Харбин,*
E-mail: handan0826@126.com

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ РЕЗУЛЬТАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема преподавания дисциплины «Общий курс русского языка» для китайских студентов в контексте концепции результативно ориентированного образования (Outcome Based Education). Автор подчёркивает, что обучение не должно ограничиваться формированием исключительно языковых навыков, а должно включать ценностно-воспитательное насыщение учебного материала. В центре исследования переход от традиционного подхода «чему учили» к современному «чему научились», что позволяет чётко определять конечные образовательные результаты студентов. Концепция результативно ориентированного обучения выступает инструментом для проектирования учебного процесса, обеспечивающим интеграцию воспитательных целей в структуру языкового обучения. Предложенная модель позволяет проектировать учебные материалы в логике концепции результативно ориентированного обучения; сочетать развитие языковых компетенций с формированием ценностных установок; оценивать не только лингвистические, но и воспитательные результаты. Реализация подхода способствует подготовке специалистов с высоким уровнем владения русским языком и твёрдой гражданской позицией, способных эффективно участвовать в российско-китайском сотрудничестве.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, китайские студенты, результативно ориентированное образование, ценностно-воспитательное насыщение, языковое обучение**

Работа представляет собой промежуточные результаты проектов: Проект исследований высшего образования Хэйлунцзянского научно-технического университета на 2025 г. (GJY-2025-YB-28); Проект реформы преподавания и обучения в высших учебных заведениях провинции Хайнань (Hnjg2024ZC-7); «Исследование построения идеологического и политического воспитания в курсе «Русский язык» (продвинутый уровень) (hdsz2305)

Актуальность темы заключается в том, что изучение русского языка в китайских вузах переживает новый подъем. Это обусловлено стратегическим партнерством, экономическим сотрудничеством (инициатива «Один пояс, один путь») и спросом на специалистов со знанием русского языка в бизнесе, логистике и науке.

Концепция результативно ориентированного обучения (Outcome Based Education, OBE) представляет собой педагогическую концепцию, где учебный процесс строится вокруг четко определенных конечных результатов (компетенций, знаний, навыков), которые обучающийся должен продемонстрировать по окончании курса. Основной фокус переносится с «преподавания» на «достижение», где учебный план и оценки ориентированы на реальные цели. Основополагающими принципами концепции OBE выступают четкие результаты (Learning Outcomes), когда в начале обучения ясно формулируются учебные цели; обратное планирование, то есть курс разрабатывается от конечного результата (сначала определяются цели, затем методы оценки и только потом учебные материалы и методы); ориентация на студента – обучение адаптируется к темпу и индивидуальным особенностям, позволяя каждому обучающемуся достичь цели, но возможно, за разное время; критериальное оценивание – достижения сравниваются с фиксированными стандартами (критериями), а не с результатами других обучающихся; практическая значимость – результаты должны быть применимы в реальной деятельности или профессии. По нашему мнению, преимущества применения данной концепции в обучении представляют собой высокую вовлеченность студентов за счет понимания целей, гарантию формирования конкретных компетенций и развитие способности к самоорганизации и постановке личных целей.

Цель исследования – раскрыть воспитательный потенциал обучения русскому языку китайских студентов, разработать систему оценки обучения по дисциплине «Общий курс русского языка» на основе концепции результативно ориентированного образования, включающую определение воспитательных аспектов, целевых результатов и стратегии их трансформации в конкретные учебные мероприятия для повышения комплексного качества подготовки будущих специалистов.

Объектом исследования выступают воспитательные аспекты применения концепции результативно ориентированного образования в обучении русского языка китайских студентов.

Задачи исследования: раскрыть воспитательный потенциал обучения русскому языку китайских студентов; рассмотреть сопряжение учебных целей дисциплины «Общий курс русского языка» и воспитательных аспектов на основе концепции результативно ориентированного образования; определить систему оценивания с учетом смещения фокуса с контроля «преподаваемой деятельности» на оценку «реальных достижений студентов» и степени интериоризации ими ключевых ценностей.

Научная новизна заключается в раскрытии воспитательного потенциала обучения русскому языку китайских студентов, а также в трансформации логической парадигмы обучения и реформировании системы оценки.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании воспитательного потенциала обучения русскому языку китайских студентов, в расширении области применения OBE для преподавания иностранных языков (в частности, русского языка в китайской аудитории) и углублении понимания механизмов воспитательной составляющей в языковом образовании.

Практическая значимость заключается в возможности использования раскрытого в работе воспитательного потенциала обучения русскому языку китайских студентов, в сопряжении учебных целей дисциплины «Общий курс русского языка» и воспитательных аспектов на основе концепции результативно ориентированного образования, а также в использовании предложенной системы оценивания с учетом смещения фокуса с контроля «преподаваемой деятельности» на оценку «реальных достижений студентов» и степени интериоризации ими ключевых ценностей, что может выступать в качестве практического руководства для педагогов.

В качестве основных материалов нашего исследования выступили нормативные документы, регламентирующие обучение по специальности «Русский язык» в Китае, соответствующие статьи о них [1; 2], разработки о необходимости модернизации обучения русскому языку в китайских организациях профессионального образования [2; 3], работы китайских исследователей с рекомендациями по стратегии преподавания дисциплины «Общий курс русского языка» [4–8]. Также теоретический анализ литературы по раскрытию концепции результативно ориентированного образования и эмпирические методы, такие как педагогический эксперимент в учебных группах, опрос и интервьюирование студентов.

Как справедливо отмечает Гао Ф., «обучение русскому языку в китайских вузах подтверждает важность его как языка международного общения, необходимого для подготовки высококвалифицированных специалистов» [9, с. 41]. По мнению Ф. Ян, «язык, а также культура и ценности, которые он несет, представляют собой уникальный общественный ресурс. Он неисчерпаем, и чем больше его осваивают, тем богаче он становится, тем сильнее его способность направлять умы и определять поступки» [10]. С нашей точки зрения, в настоящее время воспитательный аспект дисциплины «Общий курс русского языка» еще не акцентирован и не разработан в должной мере. Русский язык является не только мощным инструментом содействия коммуникации между Китаем и русскоязычными странами, но и одним из важнейших носителей системы эффективного распространения знаний о китайской культуре. И в связи с этим к подготовке кадров в сфере высшего образования предъявляются высокие требования к будущим специалистам с сформированными устойчивыми ценностными ориентациями [11, с. 71].

Фундаментальной задачей образования в китайских университетах выступает профессиональная подготовка нравственных личностей и высококвалифицированных кадров. В связи с этим считаем, что дисциплина «Общий курс русского языка» обладает ярко выраженной гуманитарной спецификой и несет не только ответственность за развитие языковых навыков и умений, но и играет важную роль в ценностном ориентировании в процессе межкультурной коммуникации. Согласны с Цун Ха и Е.М. Недопекиной, что «при обучении русскому языку в задачи преподавателей должна входить не только передача базовых знаний о России, но и знакомство студентов с российской культурой, улучшение навыков межкультурной коммуникации и воспитание гуманистических качеств» [12, с. 197].

В настоящее время ряд китайских исследователей выдвигают предложения по созданию системы оценки эффективности преподавания дисциплины «Общий курс русского языка» в сопряжении с идеологическо-политическим воспитанием. Так, Се Чжэньван разработал систему оценки эффективности данного курса на основе различных измерений и показателей [13]. Ни Хань и Лю Цайюй, опираясь на концепцию результативно ориентированного образования, исследовали модель оценки результатов обучения, сформировав базовую структуру, включающую модель субъектов оценки, оценочные показатели, методы и механизмы обеспечения оценки, что послужило ориентиром для построения и совершенствования системы аттестации [14]. Однако вышеуказанные работы не были направлены оценку воспитательных аспектов в обучении русскому языку на базе концепции результативно ориентированного образования.

При этом исследований, касающихся способов, средств и стратегий интеграции воспитательных элементов в преподавании русского языка, представлено достаточно много. Исследователи Линь Хай и Хуан Мэй рассмотрели взаимосвязь между составляющей идеологическо-политического воспитания в содержании курса по специальности «Русский язык» и формированием профессиональных компетенций специалистов [15]. Они обосновали значимость воспитательного контента для учебных материалов и на основе собственного опыта составили принципы разработки учебников, интегрирующих идеологические аспекты в профессиональную подготовку. В существующих исследованиях преобладает мне-

ние, что курс русского языка должен включать в себя ценностную составляющую, направленную на формирование культурной уверенности, государственного самосознания и международного кругозора [16; 17]. Тем не менее практические кейсы и систематизированные оценочные структуры для дисциплины «Общий курс русского языка» на базе концепции ОВЕ все еще отсутствуют. Несмотря на то, что научно-педагогическое сообщество Китая в сфере иностранных языков уже обратило внимание на комплексную модель «результативность + процессуальная оценка», предлагая включить языковые способности, культурную идентичность и формирование ценностей в интегральные показатели, в области русистики данные исследования зачастую ограничиваются этапом теоретического толкования и описания отдельных кейсов. Дискуссии об измерениях педагогической оценки, построении системы показателей и эмпирических исследованиях остаются недостаточно развитыми, ощущается нехватка количественных аналитических рамок, построенных на принципах ОВЕ.

На основе анализа концепции результативно ориентированного образования, с учетом целей обучения и профессионального позиционирования дисциплины «Общий курс русского языка» в вузе была определена система целей на трех уровнях: когнитивном (знания), праксеологическом (умения) и ценностном (качества). При этом изучена необходимая степень владения языковыми знаниями и глубина межкультурного понимания; разграничены ключевые профессиональные компетенции, такие как способность к практическому применению русского языка, навыки решения проблем и ведения деловой коммуникации; сделан акцент на формировании ценностных ориентиров, включая принятие ключевых китайских социалистических ценностей, чувство патриотизма и культурную уверенность. Это позволило сформировать конкретные образовательные результаты, обладающие характеристиками дескриптивности, наблюдаемости и измеряемости.

На примере дисциплины «Общий курс русского языка» для студентов специальности «Английская филология» нами представлен общий алгоритм построения системы целей воспитательной работы на базе концепции ОВЕ. Цель дисциплины заключается в системном преподавании фонетики, грамматики, культуры и навыков общения для всестороннего развития профессиональных умений (аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод). Учебная дисциплина «Общий курс русского языка» состоит из десяти модулей, на основе содержания и специфики каждого из них нами проанализированы и систематизированы конкретные цели обучения и воспитательные аспекты (табл. 1).

Таким образом, в рамках когнитивной цели основной акцент ставится на освоении языка и глубоком межкультурном «декодировании» (процесс превращения набора фактов о культуре в глубинное понимание её сути. Это переход от уровня «я знаю, что мы так делаем» к уровню «я понимаю, почему это важно и как это определяет нас»). При использовании концепции ОВЕ овладение знаниями перестает быть простым зазубриванием морфологии и синтаксиса, а предполагает понимание культурных смыслов в конкретном контексте, что включает в себя освоение спряжения и временных форм глагола, значений и употребления падежей имен существительных и прилагательных. Студенты не только знакомятся с межкультурными реалиями и повседневными привычками россиян, но и проводят параллели между китайской и российской культурами. Конкретные результаты в области знаний ориентированы на продуктивные речевые способности. Так, студенты, умея строить предложения в трех временах глагола и пересказывать историю «Анна изучает китайский язык», осознают, что русский язык – это не только инструмент общения, но и посредник для того, чтобы знакомить с традициями, обычаями, историей и культурой Китая. Например, по завершении данной темы нами проведено интервью со студентом, который ранее рассматривал русский язык лишь как учебную дисциплину. На вопрос: «Изменилось ли ваше представление о том, что дает владение русским языком, после изучения данной темы?» студент ответил: «Данное занятие позволило мне по-новому взглянуть на этот вопрос. Прежде всего, из текста узнал, как много людей в России изучают китайский язык, а благодаря видеоматериалам, показанным преподавателем, увидел, что в оформлении некоторых станций российского метро присутствуют элементы китайской культуры. Теперь я понимаю, что русский язык – это окно в Россию и в мир. Также владение русским языком позволяет рассказывать о Китае российским друзьям, которые хотят изучать нашу культуру. Надеюсь, если я достигну высокого уровня владения русским языком, внести свой вклад в продвижение позитивного имиджа нашей страны за рубежом».

Согласно праксеологической цели, приоритетным в процессе обучения выступает развитие у студентов комплексных практических навыков и критического мышления, опираясь на принцип «обучения через применение», когда отдельные навыки аудирования, говорения, чтения, письма и перевода интегрируются в способность решать реальные коммуникативные задачи. Студенты по образцу составляют описание собственной университетской жизни, используют глаголы движения, применяют конструкции в симулированных сценариях (например, «экскурсия на предприятие»). Считаем, что проводимые дискуссии на темы «Кто должен делать работу по дому» и «Спорт» способствуют развитию у студентов духа сотрудничества, командного взаимодействия, логического мышления, повышают эффективность исследовательской работы.

По нашему мнению, высшим уровнем образовательных достижений по концепции результативно ориентированного образования, направленной на развитие устойчивых ценностных установок, выступает ценностная цель, которая сосредоточена на интериоризации ценностей и формировании профессионального становления личности студента. При построении системы воспитательных целей дисциплины «Общий курс русского языка» личные качества, профессиональные идеалы и национальное самосознание глубоко интегрируются, образуя логический цикл от личной нравственности к общественной морали. Так, в рамках изучения модуля «Семья» студенты осознают семейную ответственность и через призму изучения русского языка глубже проникаются традиционной китайской добродетелью «почтения к родителям», закладывая тем самым фундамент патриотизма в чувствах любви и благодарности к близким. Обсуждение тем «Домашний труд» и «Выбор профессии» помогает утвердить ценность «труд», переходя от понимания социальной ответственности к стремлению служить Родине. Наконец, в ходе межкультурных дискуссий на темы «О себе» и «Цифровая

Таблица 1

Соотношение учебных целей и воспитательных аспектов дисциплины «Общий курс русского языка»

Учебные цели	Название модуля	Конкретные цели обучения
Когнитивные цели (знания): овладение базовой лексикой, грамматической системой и страноведческими знаниями для общения	1. «Анна изучает китайский язык»	Овладение лексикой по теме «Учеба»; освоение системы трех времен глагола; умение строить предложения с использованием глагольных времен
	2. Об университетской жизни	Овладение лексикой и фразеологией по теме «Распорядок дня», их практическое применение; освоение спряжения глаголов; умение описывать собственную жизнь в университете по образцу текста
Праксеологические цели (умения): формирование комплексных навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода	3. Семья	Изучение родительного падежа существительных и прилагательных; освоение употребления числительных и конструкций наличия/отсутствия; умение рассказать о составе семьи
	4. Экскурсия на предприятие	Употребление наречий количества и числительных; изучение отрицательных конструкций (безличные предложения со значением отсутствия); употребление родительного падежа с фиксированными формами: нет, не было, не будет
	5. Домашний труд	Изучение винительного падежа существительных и прилагательных; освоение значений и функций четвертого падежа; умение строить предложения с заданными словами
	6. Кто должен делать домашнюю работу?	Запоминание глаголов движения и их использования в речи; изучение способов выражения длительности действия
Аксиологические цели (качества): усиление воспитательного компонента, повышение профессиональной и межкультурной грамотности	7. Спорт	Изучение творительного падежа существительных и прилагательных; освоение значений и функций пятого падежа; умение составлять предложения
	8. Каким человеком быть?	Овладение лексикой для описания личности, профессии, образа жизни и черт характера; распознавание инфинитивных предложений; развитие навыков письма
	9. Откуда ты родом?	Закрепление творительного падежа существительных и прилагательных; освоение функций пятого падежа; построение предложений
	10. Немного о себе	Овладение высокочастотной лексикой и фразеологией; освоение способов выражения возраста (дат. падеж + число + лет/года); изучение структуры придаточных предложений времени

Таблица 2

Система показателей оценки результатов обучения и воспитания по дисциплине «Общий курс русского языка»

Показатель I уровня	Вес в %	Показатель I уровня (объект оценки)	Ожидаемые результаты	Метод контроля
1. Языковые знания и умения	30	Овладение базовой лексикой и грамматикой	1. Правильное использование падежных форм имен существительных и прилагательных. 2. Свободное построение синтаксических конструкций с использованием трех времен глагола	Контрольная письменная работа / тестирование
2. Достижение целевых результатов	20	Комплексное применение языка и перевода	1.Точный перевод специфических терминов по темам «Домоводство», «Профессия», «Промышленность и др. 2. Способность использовать грамматические структуры для пересказа межкультурных сюжетов (например, «Анна изучает китайский язык»)	Домашнее задание / перевод
3. Степень интериоризации ценностей	25	Осмысление ключевых китайских ценностей и понятия «патриотизм»	1. Умение рассказать о «сыновьем почтении», «семейных ценностях» на русском языке, демонстрируя чувство ответственности 2. Проявление профессиональной идентификации по теме «Сделано в Китае»	Тематическое выступление / ролевая игра
4. Вовлеченность в учебный процесс	15	Активность и умение командной работы	1. Демонстрация положительного отношения к труду и готовность участвовать в дискуссии о домашнем труде 2. Проявление волевых качеств и чувства сотрудничества	Наблюдение в группе / взаимооценка студентов
5. Рефлексия и саморазвитие	10	Самообразование и исследовательская этика	1. Демонстрация глубокого анализа знаний, серьезное отношение к учебе и умение вести рефлексивный журнал 2. Активное использование технологий самостоятельного поиска русской литературы и сетевых ресурсов	Рефлексивный журнал / электронное портфолио

эпоха» студенты задумываются о том, как использовать технологии для укрепления семейных традиций, что способствует укреплению культурной уверенности, формированию исследовательской этики и технологий самообразования, воспитывая высокопрофессиональных специалистов со знанием русского языка, обладающих чувством патриотизма и ответственности перед эпохой.

В рамках концепции ОВЕ оценки курса русского языка смещаются с вопроса «чему научил преподаватель» на измерение того, «что усвоили студенты» и «какие изменения произошли в их ценностных ориентирах». Исходя из этого, данное исследование, принимая «результаты обучения» за логическую отправную точку, выстраивает многомерную и количественно измеримую систему показателей оценки воспитательной работы. Цель – сбор данных на протяжении всего процесса обучения, чтобы создать социальный «портрет развития» студента.

Система оценки включает в себя пять показателей первого уровня, тесно связанных с методической базой дисциплины «Общий курс русского языка», что обеспечивает высокую степень соответствия содержания оценки образовательным результатам: 1) языковые знания и навыки – оценка степени владения базовой лексикой и грамматической системой русского языка; 2) целевые результаты – способность правильно строить предложения с использованием трех временных форм глагола, точного перевода специфических словосочетаний (по тематике «Китайско-российская культура», «Домашний труд», «Профессиональная деятельность»); 3) оценка уровня интериоризации ключевых китайских ценностей и чувства патриотизма – умение студента на русском языке рассказать о «сыновьем почтении», «семейных ценностях в Китае», выразить приверженность концепциям «сделано в Китае» при обсуждении промышленной сферы; 4) вовлеченность в учебный процесс – активность и командное взаимодействие; оценивается глубина высказываний в дискуссиях, например, по теме «Домашний труд», проявление волевых качеств и навыков сотрудничества при обсуждении темы «Спорт»; 5) рефлексия и саморазвитие – оценка наличия самообразования и уровень исследовательских умений. Основным результатом выступает качество ведения рефлексивных журналов, способность студента самостоятельно использовать технологии поиска и изучения литературных произведений или сетевых публикаций на русском языке. Подробный состав показателей и их весовые коэффициенты представлены в таблице 2.

С целью выяснения отношения студентов к изучению русского языка нами был проведен опрос 30 обучающихся учебной группы. Так, на вопрос «Почему вы изучаете русский язык?» 60% опрошенных ответили, что данная дисциплина входит в перечень учебных кредитов, предусмотренных учебным планом; 30% студентов выбрали русский язык из-за личной симпатии к России и желания глубже познакомиться с российской культурой, 10% студентов изучают русский язык из чистого любопытства. На вопрос «Что дает владение русским языком?» 80% студентов ответили, что изучение русского языка выступает исключительно освоением лингвистического инструмента и способом развития общих когнитивных способностей. И только 20% опрошенных полагают, что знание русского языка поможет им выражать свои мысли в ситуациях межкультурной коммуникации.

Таким образом, сопряжение концепции результативно ориентированного образования и воспитательной работы выступает основой для профессиональной подготовки будущих специалистов. Отмечено, что акцент концепции ОВЕ на «студентоцентрированном обучении» эффективно решает проблему «пассивного внушения» в идеологическом и политическом воспитании, когда студенты начинают воспринимать русский язык как способ трансляции китайских ценностей и патриотических смыслов, а мотивация к изучению языка трансформируется из внешнего давления во внутреннюю потребность.

В контексте межкультурной коммуникации «глубокое декодирование» знаний становится ключом к укреплению культурной уверенности. Исследование показало, что, обсуждая на русском языке такие понятия, как «сыновье почтение», «семейные традиции и ценности», «отношение к труду» и другие, студенты фактически осуществляют двустороннее «культурное сопоставление». Такой компаративный анализ не только углубляет понимание российских реалий, но и, что более важно, способствует вторичной идентификации с традиционной китайской культурой через средства русского языка. Студенты не только осваивают спряжение глаголов и падежные формы, но и учатся защищать свои культурные позиции в международном контексте. Кроме того, «логическая замкнутость» системы оценки обеспечивает эмпирическую базу для устойчивого совершенствования преподавания. Установлено, что смещение фокуса оценки в сторону «степени интериоризации ценностей» позволяет направить студентов от простого овладения языком к формированию профессиональной личности. Через ведение рефлексивных журналов студенты получают возможность переосмыслить родственные связи в цифровую эпоху, а также взаимосвязь между личными усилиями каждого гражданина в частности и развитием страны в целом.

В ходе данного исследования представлена разработанная система оценки обучения по дисциплине «Общий курс русского языка» на основе концепции результативно ориентированного образования, направленная на определение воспитательных аспектов, целевых результатов и стратегии их трансформации в конкретные учебные материалы в целях повышения качества подготовки будущих специалистов. Представленный материал будет интересен преподавателям и студентам, занимающимся изучением и преподаванием русского языка как иностранного.

Во-первых, в области целеполагания был осуществлен переход от узконаправленного развития навыков к «триединой» модели целей. Исследование преодолело ограниченность традиционного обучения иностранным языкам, ориентированного лишь на инструментальную роль языка, и реконструировало многомерную систему целей, охватывающую получение знаний, комплексное развитие способностей и интериоризацию ценностных качеств. Это гарантирует, что воспитательный компонент перестает быть «второстепенным приложением» и глубоко внедряется в базовую логику процесса изучения языка.

Во-вторых, на этапе реализации было достигнуто точное сопряжение учебного контента с воспитательными аспектами. Благодаря глубокому анализу десяти учебных модулей была выстроена четкая педагогическая траектория от формирования культурной уверенности и миссии трансляции специфики китайских традиционных ценностей в модуле «Анна изучает китайский язык» до внедрения духа мастерства и патриотизма в теме «Экскурсия на предприятие» и, наконец, до концепции непрерывного обучения в разделе «О себе». Такой подход позволил трансформировать воспитательные аспекты в содержании учебного процесса.

Таким образом, в механизме оценки произошла фундаментальная трансформация от «оценки преподавания» к «оценке учения», представлена пятимерная количественная система оценки, включающая языковые результаты, интериоризацию ценностей и рефлексивное развитие. Сбор данных на протяжении всего цикла обучения позволяет с высокой точностью составить «портрет развития студента», превращая скрытые эффекты воспитания в видимые и измеримые результаты обучения.

Библиографический список

1. Ли Ц., Лю Х. Пути реализации «идеологического и политического воспитания» в курсе продвинутого этапа обучения русскому языку. *Преподавание русского языка в Китае*. 2020; Т. 39, № 2: 87–92.
2. Лю Х. История разработки, принципы и новые требования «Руководства по преподаванию русского языка в бакалавриате высших учебных заведений» *Преподавание русского языка в Китае*. 2020; Т. 39, № 3: 1–7.
3. Лю Х., Ван Г. Интерпретация и реализация «Руководства по преподаванию русского языка в бакалавриате высших учебных заведений»: интервью с профессором Лю Хуном. *Вестник иностранных языков*. 2021; № 2: 116–120.
4. Доу С., Ван Ц., Ван Ю. Построение системы оценки «идеологического и политического воспитания» на основе концепции OBE. *Промышленно-техническое и профессиональное образование*. 2022; Т. 20, № 2: 65–68.
5. Лю Ч., Юэ М. Изменение концепций и реконструкция содержания как способы реализации «идеологического и политического воспитания» в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки (Вестник Шанхайского университета иностранных языков)*. 2020; Т. 43, № 5: 21–29.
6. Ши М. Анализ применения выдающихся достижений российского китаеведения в «идеологическом и политическом воспитании» на профильных занятиях по русскому языку. *Исследования высшего образования Хэйлунцзяна*. 2023; Т. 41, № 2: 152–156.
7. Шао Н. Стратегии интеграции элементов «идеологического и политического воспитания» в профессиональные курсы русского языка. *Преподавание русского языка в Китае*. 2022; Т. 41, № 2: 71–77.
8. Сунь Ю., У С. Исследование реализации «идеологического и политического воспитания» в курсе университетского русского языка. *Исследования в области образования на иностранных языках*. 2023; Т. 11, № 2: 8–13.
9. Гао Ф. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах *Педагогическое образование в России*. 2016; № 12: 41–45.
10. Ян Ф. Государственное сознание, междисциплинарный дух и прикладная концепция высшего иноязычного образования. *Современные исследования иностранных языков*. 2019; № 2: 1–2.
11. Сюань Л. Оптимизация структуры учебных курсов на основе концепции OBE в прикладных бакалаврских вузах (на примере специальностей «Электротехника и интеллектуальное управление» в вузах провинции Хэйлунцзян). *Вестник Северо-Восточного сельскохозяйственного университета.* Серия: Социальные науки. 2020; Т. 18, № 2: 70–75.
12. Цун Ха, Недопекина Е.М. Специфика обучения русскому языку в вузах Китая *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 194–198.
13. Се Ч. Построение системы показателей оценки эффективности «идеологизации учебных программ». *Современное профессиональное образование*. 2018; № 14: 43.
14. Ни Х., Лю Ц. Исследование оценки эффективности преподавания в рамках «идеологического и политического воспитания» на основе концепции OBE. *Образование Хэйлунцзяна (исследования и оценка высшего образования)*. 2022; № 2: 54–57.
15. Линь М., Хуан М. Принципы формирования содержания «идеологического и политического воспитания» в учебниках по специальности «Русский язык» на основе компетентностного подхода (на примере 3-го переработанного издания учебника «Восток. Русский язык для университетов»). *Преподавание русского языка в Китае*. 2024; Т. 43, № 2: 81–88.
16. Гао Я. Применение и исследование «идеологического и политического воспитания» в рамках смешанной модели обучения курсу «Базовый русский язык 2» в период профилактики и контроля эпидемии. *Вестник высшего образования*. 2021; № 3: 39–42.
17. Ван Ц. Исследование и практика «идеологического и политического воспитания» в курсе университетского русского языка. *Вестник Университета финансов и экономики Внутренней Монголии*. 2021; Т. 19, № 1: 37–40.

References

1. Li C., Lyu H. Puti realizacii «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v kurse prodvinutogo `etapa obucheniya russkomu yazyku. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2020; T. 39, № 2: 87-92.
2. Lyu H. Istoriya razrabotki, principy i novye trebovaniya «Rukovodstva po prepodavaniyu russkogo yazyka v bakalavriate vysshih uchebnyh zavedenij» *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2020; T. 39, № 3: 1-7.
3. Lyu H., Van G. Interpretaciya i realizaciya «Rukovodstva po prepodavaniyu russkogo yazyka v bakalavriate vysshih uchebnyh zavedenij»: interv'yu s professorom Lyu Hunom. *Vestnik inostrannyh yazykov.* 2021; № 2: 116-120.
4. Dou S., Van C., Van Yu. Postroenie sistemy ocenki «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» na osnove koncepcii OBE. *Promyshlenno-tehnicheskoe i professional'noe obrazovanie*. 2022; T. 20, № 2: 65-68.
5. Lyu Ch., Yu`e M. Izmenenie koncepcij i rekonstrukciya soderzhaniya kak sposoby realizacii «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki (Vestnik Shanhajskogo universiteta inostrannyh yazykov)*. 2020; T. 43, № 5: 21-29.
6. Shi M. Analiz primeneniya vydayuschihsya dostizhenij rossijskogo kitaevedeniya v «ideologicheskom i politicheskom vospitanii» na profil'nyh zanyatiyah po russkomu yazyku. *Issledovaniya vysshego obrazovaniya H`ejlunczyana*. 2023; T. 41, № 2: 152-156.
7. Shao N. Strategii integracii `elementov «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v professional'nye kursy russkogo yazyka. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2022; T. 41, № 2: 71-77.
8. Sun' Yu., U S. Issledovanie realizacii «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v kurse universitetskogo russkogo yazyka. *Issledovaniya v oblasti obrazovaniya na inostrannyh yazykah*. 2023; T. 11, № 2: 8-13.
9. Gao F. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku v kitajskih vuzah *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 12: 41-45.
10. Yan F. Gosudarstvennoe soznanie, mezhdisciplinarnyj duh i prikladnaya koncepciya vysshego inoyazychnogo obrazovaniya. *Sovremennye issledovaniya inostrannyh yazykov*. 2019; № 2: 1-2.
11. Syuan' L. Optimizaciya struktury uchebnyh kursov na osnove koncepcii OBE v prikladnyh bakalavrskih vuzah (na primere special'nostej «`Elektrotehnika i intellektual'noe upravlenie» v vuzah provincii H`ejlunczyan). *Vestnik Severo-Vostochnogo sel'skohozyajstvennogo universiteta.* Seriya: Social'nye nauki. 2020; T. 18, № 2: 70-75.
12. Cun Ha, Nedopekina E.M. Specifika obucheniya russkomu yazyku v vuzah Kitaya *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 194-198.
13. Se Ch. Postroenie sistemy pokazatelej ocenki `effektivnosti «ideologizacii uchebnyh programm». *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2018; № 14: 43.
14. Ni H., Lyu C. Issledovanie ocenki `effektivnosti prepodavaniya v ramkah «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» na osnove koncepcii OBE. *Obrazovanie H`ejlunczyana (issledovaniya i ocenka vysshego obrazovaniya)*. 2022; № 2: 54-57.
15. Lin' M., Huan M. Principy formirovaniya soderzhaniya «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v uchebnikah po special'nosti «Russkij yazyk» na osnove kompetentnostnogo podhoda (na primere 3-go pererabotannogo izdaniya uchebnika «Vostok. Russkij yazyk dlya universitetov»). *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2024; T. 43, № 2: 81-88.
16. Gao Ya. Primenenie i issledovanie «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v ramkah smeshannoj modeli obucheniya kursu «Bazovyj russkij yazyk 2» v period profilaktiki i kontrolya `epidemii. *Vestnik vysshego obrazovaniya*. 2021; № 3: 39-42.
17. Van C. Issledovanie i praktika «ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya» v kurse universitetskogo russkogo yazyka. *Vestnik Universiteta finansov i `ekonomiki Vnutrennej Mongolii*. 2021; T. 19, № 1: 37-40.

Статья поступила в редакцию 15.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-150-154

Khlopov O.A., *Cand. of Science (Politics), senior lecturer, Russian State University for the Humanities (RGGU) (Moscow, Russia), E-mail rggu2007@rambler.ru*

INTEGRATION OF NATIONAL SECURITY ISSUES INTO TEACHING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD". This article explores key aspects of how national security topics are integrated into the educational process of teaching the course "Fundamentals of Russian Statehood." The modern world is characterized by rapidly changing geopolitical dynamics and the growth of complex threats and challenges affecting all areas of society. In these circumstances, and in light of the updated state educational policy, developing a holistic understanding of the fundamentals of Russia's national security among students is particularly important. The study's results substantiate and highlight teaching methods and pedagogical approaches aimed at developing a deep understanding of the threats and challenges facing the Russian Federation, as well as mechanisms for neutralizing them.

The author substantiates the need for systematically incorporating national security issues into the educational process to develop a holistic understanding of the protection of state sovereignty, the constitutional system, and Russia's national interests. The methodological approach to this topic, based on contemporary challenges and the state's strategic goals, contributes to the ideological stability of students and strengthens the country's long-term security potential. The findings of this study will be useful for instructors interested in improving the effectiveness of teaching this subject.

Key words: **national security, foundations of Russian statehood, patriotic education, curriculum, teaching methods, state sovereignty**

***О.А. Хлопов**, канд. полит наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), г. Москва, E-mail: rggu2007@rambler.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМАТИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»

Статья раскрывает основные аспекты интеграции тематики национальной безопасности в образовательный процесс преподавания дисциплины «Основы российской государственности». Современный мир характеризуется стремительной динамикой геополитических изменений, нарастанием комплексных угроз и вызовов, затрагивающих все сферы жизнедеятельности общества. В этих условиях и в свете обновления государственной образовательной политики особую значимость приобретает формирование у студенческой молодежи целостного понимания основ национальной безопасности России. Результатом исследования является обоснование и раскрытие методики преподавания и педагогических подходов, направленных на формирование у обучающихся глубокого понимания угроз и вызовов, стоящих перед Российской Федерацией, а также механизмов их нейтрализации.

Автор обосновывает необходимость системного включения проблематики национальной безопасности в образовательный процесс для формирования у студентов целостного представления о защите государственного суверенитета, конституционного строя и национальных интересов России. Методическая проработка данной темы, основанная на современных вызовах и стратегических целях государства, способствует повышению уровня мировоззренческой устойчивости студенческой молодежи и укреплению потенциала безопасности страны в долгосрочной перспективе. Представленные выводы исследования будут полезны преподавателям, заинтересованным в повышении эффективности преподавания данной дисциплины.

Ключевые слова: **национальная безопасность, основы российской государственности, патриотическое воспитание, учебный курс, методика преподавания, государственный суверенитет**

Дисциплина «Основы российской государственности» (ОРГ) включена в учебные планы всех университетов и институтов страны. Её изучение, как правило, организуют на начальном этапе обучения. Курс рассчитан на студентов различных специальностей системы высшего образования. Он формирует фундаментальную базу для последующего освоения комплекса общегуманитарных и социальных дисциплин, а также способствует развитию личностных качеств и профессиональных умений учащихся. Дисциплина призвана сформировать у обучающихся целостное представление о фундаментальных принципах функционирования государственного устройства Российской Федерации, ее истории, конституционном строе, а также о гражданской идентичности и ценностях. Учебная программа курса построена на междисциплинарной основе и применяет передовые интерактивные методики преподавания [1].

По определению из политологических справочников, понятие «безопасность» является комплексным феноменом, пронизывающим все аспекты и уровни общества. Его определяют как устойчивое положение страны во внутренних делах и на международной арене, которое гарантирует сохранение ее суверенитета, территориальной целостности, защиту национальных интересов и предотвращает как внутренние потрясения, так и внешнюю агрессию.

В условиях сложной геополитической обстановки и нарастающих угроз как внешних, так и внутренних, дискурс о безопасности России неизбежно пронизывает содержание и методику преподавания ОРГ, являясь важной темой в программе подготовки ответственного гражданина и патриота. Дискурс о безопасности в данном контексте охватывает широкий спектр тем: от национальной безопасности в стратегическом смысле (оборона, суверенитет, экономическая устойчивость) до личной и информационной безопасности.

Актуальность темы исследования определяется тем, что преподавание дисциплины «Основы российской государственности» требует использования подходов, которые не только академически обоснованы, но и актуальны для формирования гражданской позиции студентов. В этом контексте дискурс о национальной безопасности России выступает как мощный методологический и методический инструмент, позволяющий раскрыть многогранность российского государства и его роли в обеспечении стабильности и развития.

Преподавание ОРГ должно акцентировать внимание на том, что суверенитет – это не просто исторический факт, а постоянный процесс его защиты. Обсуждение исторических этапов становления российской государственности должно быть неразрывно связано с моментами «проверки на прочность», когда суверенитет подвергался угрозе (периоды смут, войны, внешнее вмешательство). Необходимо показать студентам, что безопасность государства – это сложная многовекторная система. Её компоненты включают обеспечение обороноспособности и стратегического паритета, устойчивость к внешнему давлению, защиту технологического суверенитета и российского сегмента Интернета, противодействие дезинформации и киберугрозам, сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей как основы социальной стабильности.

Цель данной статьи заключается в определении роли и методических подходов интеграции проблематики национальной безопасности в содержание и процесс преподавания учебного курса «Основы российской государственности», а также в том, чтобы продемонстрировать, что тематика национальной безопасности России является ключевым аспектом содержания дисциплины, формирует особый мировоззренческий ракурс на историю, внутреннюю и внешнюю политику России.

Объект исследования – педагогический процесс и коммуникативные практики, формирующиеся вокруг новой дисциплины «Основы российской государственности» с применением дискурса о безопасности в качестве метода анализа и методологической парадигмы. Это подразумевает акцент на выявлении и анализе того, как проблемы национальной безопасности могут способствовать изучению истории России и целостному и глубокому пониманию эволюции российской государственности.

Задачи исследования: выявить и систематизировать содержательные аспекты национальной безопасности России, подлежащие интеграции в курс «Основы российской государственности»; выявить методические подходы для повышения вовлеченности и мотивации студентов к исследованию проблем и угроз национальной безопасности России; предложить методические рекомендации по включению проблематики национальной безопасности в преподавание дисциплины с применением активных педагогических технологий.

Научная новизна исследования заключается в разработке методических рекомендаций по эффективному включению тематики безопасности в учебный процесс по дисциплине «Основы российской государственности» с применением педагогических технологий, направленных на повышение уровня осведомленности обучающихся о современных вызовах и угрозах России и формирование у них устойчивой гражданской позиции.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование вносит вклад в расширение методологической базы теории обучения, уделяя особое внимание формированию у обучающихся понимания концепции безопасности в контексте преподавания дисциплины «Основы российской государственности», предлагает подход к интеграции проблематики национальной безопасности России в образовательный процесс, делая его более актуальным и эффективным.

Практическая значимость заключается в предоставлении конкретных, применимых на практике методических решений и теоретико-методологических основ для интеграции аспектов национальной безопасности России (геополитической, информационной, культурной, экономической) в лекционный материал, семинарские занятия и самостоятельную работу студентов с целью эффективной реализации образовательных задач в рамках дисциплины «Основы российской государственности». Такой подход помогает студентам не просто воспринимать информацию о внутренней и внешней политике России, но и понимать логику формирования этой политики, распознавать и оценивать вызовы и угрозы национальной безопасности России, а также видеть механизмы их нейтрализации.

В ходе написания работы использовались следующие методы исследования: дискурс-анализ в его социокультурной интерпретации для изучения разных аспектов и национальной безопасности, который позволяет деконструировать языковые практики, используемые в учебно-методических материалах и педагогическом общении. Метод анализа документов способствует раскрытию содержания источников: официальные образовательные стандарты, программы и тематические планы дисциплины, рекомендованные учебники и учебные пособия, методические разработки для преподавателей, а методы обобщения и анализа способствуют выявлению методологических основ преподавания актуальных проблем национальной безопасности в рамках данной дисциплины.

В рамках инициативы «ДНК России» были разработаны и опубликованы три учебно-методических пособия по курсу «Основы российской государственности». Эти издания, подготовленные под редакцией коллектива политологов и историков, включают общеобразовательный вариант [2], а также специализированные пособия для студентов, обучающихся по гуманитарным [3], техническим и естественно-научным профилям [4]. При этом в отечественной научной литературе появились работы, посвященные анализу и важности данного образовательного курса [5].

Содержание курса ОРГ предоставляет множество точек для введения проблематики безопасности. При рассмотрении истории России (Древняя Русь, Московское царство, Российская империя) необходимо подчеркивать, как географические, климатические и цивилизационные особенности формировали защитную модель российского государства-цивилизации [6]. История войн от Александра Невского до Великой Отечественной и Специальной военной операции (СВО) демонстрирует единство народа и государства перед экзистенциальными угрозами. Особое значение имеют исторические периоды, связанные с глубокими национальными кризисами: Смутное время, крах Российской империи и Советского Союза. В эти периоды отсутствие согласия среди правящих групп по вопросам

преобразования государственных институтов в ответ на возникшие вызовы привело к тяжелым последствиям: неспособности власти защитить единство страны, в некоторых случаях – к вмешательству внешних сил.

Необходимо акцентировать внимание на том, что изоляционистский курс не соответствует реальным ориентирам развития России. При этом остаётся справедливым тезис о том, что у России есть только два союзника – ее армия и флот [7]. В современных внешнеполитических приоритетах Российской Федерации центральное место занимает построение многополярной системы международных отношений. Исходя из особенностей своей географии и накопленного исторического опыта, для России принципиально важно обеспечить стабильность на всех участках своих границ. При этом не менее важно обеспечить свободный доступ к водам Мирового океана и гарантировать безопасность ключевых транспортных маршрутов [8].

Основополагающие принципы обеспечения государственной безопасности закреплены в Конституции Российской Федерации. В рамках анализа конституционных основ следует выделить такие элементы: полномочия Президента как Верховного главнокомандующего Вооружёнными силами в сфере обороны и безопасности, роль Совета Безопасности РФ как ключевого координационного органа, а также правовые нормы по защите конституционного строя, включая запрет экстремистской деятельности и обеспечение территориальной целостности государства.

В области защиты государственного суверенитета России лежит комплекс фундаментальных принципов, утвержденных в основополагающих официальных документах страны. К ним относятся Военная доктрина, Стратегия национальной безопасности [9], Концепция внешней политики России [10]. Их изучение позволяет студентам увидеть цели государства и понять, какие угрозы признаются приоритетными.

В Стратегии национальной безопасности России, утверждённой Указом Президента РФ в 2021 г., национальная безопасность Российской Федерации определяется как «состояние защищенности национальных интересов Российской Федерации от внешних и внутренних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан, достойные качество и уровень их жизни, гражданский мир и согласие в стране, охрана суверенитета Российской Федерации, ее независимости и государственной целостности, социально-экономическое развитие страны» [9].

В положениях статей 6–20 Стратегии национальной безопасности России обозначен перечень вызовов, носящих системный и взаимозависимый характер. Их возникновение связано с проведением страной суверенного внешнего и внутриполитического курса. Следствием является массированное комплексное противодействие России в формате политики сдерживания, реализуемой через применение к ней мер политического, экономического, военного и информационно-психологического давления. В документе подчеркивается, что становление новой полицентричной архитектуры международных отношений происходит на фоне увеличения глобальной и региональной неустойчивости. Усиливаются противоречия, обусловленные диспропорциями в мировом развитии, растущим разрывом в уровнях развития государств, конкуренцией за ресурсную базу, доступ к рынкам и контроль над ключевыми транспортными маршрутами. Среди ключевых угроз, стоящих перед человечеством, в документе выделяются ослабление традиционных духовно-нравственных ориентиров, эрозия фундаментальных моральных и культурных стандартов, основ веры, семейных ценностей и т. д. Подчеркивается, что продолжается формирование новой системы международных отношений на основе новых правил и принципов [9].

В международном противостоянии применяется полный набор средств политического, экономического и информационного воздействия. Действия западных стран, стремящихся препятствовать интеграционным инициативам и формировать зоны нестабильности в евразийском пространстве, включая районы, прилегающие к России, отрицательно сказываются на отстаивании национальных интересов Российской Федерации. Методы по насильственной смене законных властей («цветные революции») и разжиганию межэтнических конфликтов на основе внутренних противоречий применяются всё чаще. Зоны боевых действий превращаются в плацдармы для роста террористической активности, этнической непримиримости, религиозного радикализма и экстремизма [11].

Результаты исследования эмоционально-образного видения базовых факторов и структур, влияющих на текущее состояние мировоззрения российского общества, проведенного методом групповых дискуссий, позволили экспертам сформировать пятиуровневый «пентабазис»: человек – семья – общество – государство – страна. Для каждого уровня были сформированы ценностные доминанты. Для страны это патриотизм, для государства – доверие к институтам власти, для семьи – народ России, для общества – согласие, для человека – созидание [12].

В целом предложенный «пентабазис» с определенными ценностными доминантами представляет собой перспективную рамку для дискуссии о многоуровневой безопасности. Успешная реализация такой модели зависит от чёткой проработки механизмов интеграции ценностей на каждом уровне и обеспечения их гармоничного взаимодействия [13]. Интеграция дискурса безопасности требует от преподавателя не только знания материала, но и владения специфическими методиками. Простая лекция, декларирующая тезисы о безопасности, малоэффективна для современной аудитории.

Интеграция дискурса о безопасности в преподавание курса «Основы российской государственности» позволяет перейти от пассивного усвоения знаний к активному вовлечению студентов. Анализ реальных кейсов служит действенным методом освоения проблематики безопасности государства. История противостояний России является ключом к пониманию её стратегических успехов и поражений. Обучение должно фокусироваться на анализе действий властей перед лицом вызовов, включая прогнозирование рисков, таких как дезинформация и экономическое давление.

Образование должно развивать у обучающихся критическое мышление, способность сравнивать различные точки зрения на события, выявлять пропаганду и ложные сведения. В современных сложных политических ситуациях обеспечение национальной безопасности требует понимания причинно-следственных связей в широком спектре угроз: от гибридных войн и киберугроз до пандемий, экологических проблем и изменений климата [14].

Анализ основ государственности через призму безопасности требует учёта комплекса угроз, с которыми сталкивается Россия в области внутренней и внешней политики [15]. Следует указать, что государство является главным защитником национальных интересов, охватывающих военную безопасность, экономическую устойчивость, культурную самобытность, социальную стабильность и технологический суверенитет.

Методические приемы и педагогические технологии

В качестве примера методических рекомендаций для преподавателей дисциплины «Основы российской государственности» по интеграции тематики безопасности с использованием современных педагогических технологий предлагаются две методические технологии *«кейс-стади» и деловая игра* с целью формирования у студентов активной гражданской позиции и понимания роли безопасности в суверенитете страны.

1 Технология *«кейс-стади»* (case study) может быть использована для разных тем с целью анализа угроз национальной безопасности РФ.

Тема: «Мировоззрение и ценности». Кейс: «Операция по размыванию традиционных ценностей». Студенты анализируют реальные примеры культурной экспансии (фильмы, музыка, соцсети), которые продвигают чуждые российскому обществу нормы. Задача – выявить маркеры угрозы и предложить способы защиты культурного суверенитета.

Тема: «Политическое устройство РФ». Кейс: «Информационная атака на выборы». Студентам предоставляются фрагменты фейковых новостей и реальных данных. Задача – провести проверку фактов, выявить признаки дезинформации и понять, как цифровые платформы могут угрожать политической стабильности.

Тема: «Вызовы будущего». Кейс: «Экономическая блокада региона». Моделируется ситуация санкционного давления. Задача – разработать стратегию экономической безопасности (импортозамещение, новые рынки, поддержка ключевых отраслей).

Методика работы включает презентации: текст, видео, инфографика. Работа в малых группах (3–5 чел.), ролевые должности «аналитик», «скептик», «стратег».

2. Технология *деловая игра «Совет Безопасности РФ»* предлагается с целью погрузиться в механизм принятия решений на высшем уровне и выработать комплекс мер (политических, экономических, информационных), направленных на противодействие информационным угрозам и вызовам, не нарушающих Конституцию РФ.

Предлагаются сценарии, например, «Эскалация кибератак на критическую инфраструктуру» или «Попытка цветной революции в дружественной стране». Роли: Президент (модератор), секретарь Совбеза, министры (обороны, иностранных дел, цифрового развития, экономики), директор ФСБ, представители парламента.

Для подтверждения эффективности описанных методических технологий был проведен педагогический эксперимент на базе группы учащихся в 2025–2026 учебном году с целью выявления значимости активных педагогических технологий (кейсы, деловые игры) для модуля «Национальная безопасность» дисциплины ОРГ для формирования знаний и ценностного восприятия вызовов и угроз национальной безопасности России.

В эксперименте приняли участие две группы студентов: экспериментальная группа (ЭГ) – 25 студентов, контрольная группа (КГ) – 25 студентов. Группа ЭГ изучала тему Национальной безопасности (НБ) с применением предложенных технологий, КГ – по традиционной лекционно-семинарской схеме.

В качестве инструментария диагностики был использован тест знаний (20 вопросов по Стратегии НБ РФ, понятиям, органам власти). С максимальной оценкой в 20 баллов. Шкала оценки ценностного отношения: анкета-опросник Лайкерта, 10 утверждений, оценка от 1 до 5: «Я готов участвовать в волонтерских проектах по кибербезопасности», «Чувствую личную ответственность за информационную гигиену» и т. д. Максимум – 50 баллов.

Результаты измерения до начала модуля (срез 1) и после завершения (срез 2) представлены в таблице 1.

При статистической обработке данных был применен метод статистической проверки t-критерий Стьюдента для независимых выборок (сравнение разности приростов в ЭГ и КГ), который позволил сделать следующие выводы.

Таблица 1

Результаты эксперимента с усредненным показателем

Показатель	Группа	До эксперимента (средний балл)	После эксперимента (средний балл)	Абсолютный прирост
Когнитивный (знания, макс 20)	ЭГ	11,2	18,4	+7,2
	КГ	11,5	14,1	+2,6
Аксиологический (ценности, макс 50)	ЭГ	28,0	45,6	+17,6
	КГ	29,1	35,2	+6,1

1. Различие в приросте между экспериментальной и контрольной группами (7,2 против 2,6) является статистически значимым при $p < 0,01$. Это свидетельствует о том, что активные технологии достоверно улучшают запоминание и понимание материала.

2. Различие в приросте ценностного принятия (17,6 против 6,1) также статистически значимо ($p < 0,001$). Студенты экспериментальной группы не просто узнали о документах, а усвоили и приняли (интериоризировали) ценности безопасности, перевели их во внутренний план действий.

Таким образом, в экспериментальной группе студенты продемонстрировали более высокую мотивацию к изучению темы, а также умение формулировать связные контраргументы на тезисы о «слабости» России.

Предложенные методические приемы «кейс-стади» и деловая игра «Совет Безопасности РФ» доказали свою высокую эффективность при интеграции тематики национальной безопасности в курс «Основы российской государственности», способность сформировать у студентов не только знания, но и ценностное отношение к национальной безопасности России, что подтверждено статистически значимыми результатами педагогического эксперимента.

В рамках курса «Основы российской государственности» изучение проблем национальной безопасности помогает развивать гражданское самосознание. Это происходит через понимание государства как единого механизма, главная задача которого – обеспечение защиты граждан, общества и устойчивого социально-экономического развития. Анализ ключевых аспектов и проблем в сфере защиты национальных интересов России способствует более глубокому восприятию её историко-культурной традиции, осознанию современных национальных и глобальных угроз.

Для эффективного включения проблематики национальной безопасности в дисциплину «Основы российской государственности» преподавателю требуются не только глубокие знания предмета, но также умение владеть современными педагогическими технологиями. Активное вовлечение студентов через анализ реальных кейсов, ролевые игры, дискуссии и работу с первоисточниками способствует преодолению пассивности восприятия новой информации, а акцент на ключевые аспекты национальной безопасности – воспитанию молодежи, осознающей свою роль в обеспечении безопасности России.

В результате проведённого исследования решены все поставленные задачи, цель исследования достигнута, научная новизна и практическая значимость обоснованы. Результаты могут быть использованы преподавателями для повышения качества гражданско-патриотического воспитания студентов.

В качестве перспективы дальнейших исследований предлагается формирование методологии изучения вопросов противодействия информационно-психологическим угрозам. В условиях цифровизации самосознания молодежи подвергается деструктивному воздействию, что становится для России областью повышенной опасности.

Библиографический список

1. Марасанова В.М., Багдасарян В.Э. *Основы российской государственности:* учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования. Москва: Дело, 2023.
2. Марасанова В.М., Багдасарян В.Э., Иерусалимский Ю.Ю., Титова Л.Г., Кудрина С.А. *Основы российской государственности*: учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования Москва, 2023.
3. Евгеньева Т.В., Кузнецов И.И., Перевезенцев С.В., Селезнева А.В. и др. *Основы российской государственности*: для студентов, изучающих социогуманитарные науки. Москва, 2023.
4. Ларионов А.А. (иеромонах Родион), Уваров П.Ю., Чагадаева О.А. *Основы российской государственности*: учебное пособие для студентов естественно-научных и инженерно-технических специальностей. Москва, 2023.
5. Гуляев А.А. Значимость новой дисциплины «Основы Российской государственности» в вузах. *Власть.* 2023; Т. 31, № 5: 100–103. DOI: 10.31171/vlast.v31i5.978.
6. Марасанова В.М., Багдасарян В.Э., Иерусалимский Ю.Ю., Дмитриев М.В., Дементьева В.В., Любичанковский С.В., Урядова А.В., Федюк В.П. *Изучение истории российской государственности*: учебные материалы образовательного модуля. Учебно-методическое пособие и УМК для вузов. Ярославль: ООО ИПК «Индиго», 2023.
7. Овсянникова О.А. Национальные интересы России: истоки и эволюция. *Вестник Академии военных наук*. 2023; № 3 (84): 31–39.
8. Назаров В.П. Национальные интересы во внешней политике России. *Вестник МГИМО-Университета*. 2024; Т. 17, № 1: 7–21. DOI 10.24833/2071-8160-2024-1-94-7-21.
9. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. №400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
10. *Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. №229 Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/70811
11. Верещагина А.В. *Система комплексной безопасности современного общества в контексте национальной безопасности России в условиях новых вызовов и угроз.* Москва: Русайнс, 2023.
12. Харичев А.Д. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробации). *Журнал политических исследований*. 2022; Т. 6, № 3: 9–19.
13. Наумова Е.И., Бандарев В.Г. Методология преподавания пентабазиса в условиях современности. *Конфликтология*. 2024; Т. 19, № 1: 9–22. DOI: 10.31312/2310-6085-2024-19-1-9-22.
14. Подберезкин А.И. *Современная стратегия национальной безопасности России*. Москва: Издательство «Международные отношения», 2023.
15. Шипицина В.В. Современные угрозы национальной безопасности и пути их разрешения. *Теория и практика общественного развития*. 2023; № 7: 279–285. Available at: https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.39

References

1. Marasanova V.M., Bagdasaryan V.`E. *Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti:* uchebno-metodicheskij kompleks po discipline dlya obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya. Moskva: Delo, 2023.
2. Marasanova V.M., Bagdasaryan V.`E., Ierusalimskij Yu.Yu., Titova L.G., Kudrina S.A. *Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti*: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline dlya obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya Moskva, 2023.
3. Evgen'eva T.V., Kuznecov I.I., Perevezencev S.V., Selezneva A.V. i dr. *Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti*: dlya studentov, izuchayuschih sociogumanitarnye nauki. Moskva, 2023.
4. Larionov A.A. (ieromonah Rodion), Uvarov P.Yu., Chagadaeva O.A. *Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti*: uchebnoe posobie dlya studentov estestvenno-nauchnyh i inzhenerno-tehnicheskih special'nostej. Moskva, 2023.
5. Gulyaev A.A. Znachimost' novoj discipliny «Osnovy Rossijskoj gosudarstvennosti» v vuzah. *Vlast'*. 2023; T. 31, № 5: 100-103. DOI: 10.31171/vlast.v31i5.978.
6. Marasanova V.M., Bagdasaryan V.`E., Ierusalimskij Yu.Yu., Dmitriev M.V., Dement'eva V.V., Lyubichankovskij S.V., Uryadova A.V., Fedyuk V.P. *Izuchenie istorii rossijskoj gosudarstvennosti*: uchebnye materialy obrazovatel'nogo modulya. Uchebno-metodicheskoe posobie i UMK dlya vuzov. Yaroslavl': OOO IPK «Indigo», 2023.
7. Ovsyannikova O.A. Nacional'nye interesy Rossii: istoki i `evolyuciya. *Vestnik Akademii voennyh nauk*. 2023; № 3 (84): 31-39.
8. Nazarov V.P. Nacional'nye interesy vo vneshnej politike Rossii. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2024; T. 17, № 1: 7-21. DOI 10.24833/2071-8160-2024-1-94-7-21.
9. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 g. №400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
10. *Ob utverzhdenii Koncepcii vneshnej politiki Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2023 g. №229 Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/70811
11. Vereschagina A.V. *Sistema kompleksnoj bezopasnosti sovremennogo obschestva v kontekste nacional'noj bezopasnosti Rossii v usloviyah novyh vyzovov i ugroz.* Moskva: Rusajns, 2023.
12. Harichev A.D. Vospriyatie bazovyh cennostej, faktorov i struktur social'no-istoricheskogo razvitiya Rossii (po materialam issledovanij i aprobacii). *Zhurnal politicheskih issledovanij*. 2022; T. 6, № 3: 9-19.

13. Naumova E.I., Bandarev V.G. Metodologiya prepodavaniya pentabazisa v usloviyah sovremennosti. *Konfliktologiya*. 2024; T. 19, № 1: 9-22. DOI: 10.31312/2310-6085-2024-19-1-9-22.
14. Podberezkin A.I. *Sovremennaya strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo «Mezhdunarodnye otnosheniya», 2023.
15. Shipicina V.V. Sovremennye ugrozy nacional'noj bezopasnosti i puti ih razresheniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2023; № 7: 279-285. Available at: https://doi.org/10.24158/tipor.2023.7.39

Статья поступила в редакцию 23.03.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-154-158

***Fetisov A.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: asfet-2011@mail.ru*
***Shevtsova M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior teacher, Head of the English Department, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: shevmar@rambler.ru*

SOCIAL NETWORKS AS A COMMUNICATION TOOL FOR PROMOTING A TEACHER'S PERSONAL BRAND. The article addresses the problem of using social networks as a communication tool for promoting a teacher's personal brand in the context of digital transformation of education. The authors substantiate the relevance of the study, driven by the need to reconsider the professional identity of teachers in the media space, where new forms of communication that affect public perception of the profession are emerging. The aim of the study is to identify the potential of social networks as a platform for constructing and promoting a teacher's personal brand, as well as to determine effective strategies for teacher self-presentation in the digital environment. The theoretical and methodological basis of the work comprises the concepts of mediatization of social processes, as well as approaches to the study of self-presentation stemming. The research employed methods of systematic analysis of scientific literature, content analysis of teachers' publications in social networks, and surveying teachers. The scientific novelty of the work lies in substantiating a media conflictological approach to studying a teacher's personal brand, which allows considering the teacher not as a passive participant in media communications but as an active subject shaping their own image and influencing public opinion about the profession. The theoretical significance of the study consists in systematizing knowledge about the mechanisms of constructing a teacher's personal brand in the digital environment, as well as in identifying the relationship between a teacher's self-presentation strategies and their professional reputation. The practical significance of the work is determined by the possibility of using the obtained results to develop methodological recommendations for teachers on effectively managing professional accounts in social networks. The article presents the results of an empirical study conducted among school teachers, which made it possible to identify the main motives for maintaining professional accounts, preferred self-presentation strategies, and factors influencing the success of personal brand formation. The authors argue that effective teacher self-presentation in social networks requires a conscious approach, including defining the value-based foundation of the brand, selecting appropriate platforms, creating diverse content, maintaining a visual style, and regularly interacting with the audience. Special attention is paid to the risks associated with a teacher's entry into the media space, including the need to observe professional ethics, protect against information noise, and manage conflict situations.

Key words: **teacher's personal brand, social networks, self-presentation, media communications, professional reputation, digital identity, media space, teacher, content strategy, cases of polycultural-mediative orientation**

***А.С. Фетисов,** д-р пед. наук, доц., зав. каф. социальной педагогики, ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, E-mail: asfet-2011@mail.ru*
***М.А. Шевцова**, канд. пед. наук, зав. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, E-mail: shevmar@rambler.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК КОММУНИКАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ЛИЧНОГО БРЕНДА УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена проблеме использования социальных сетей в качестве коммуникационного инструмента продвижения личного бренда учителя в условиях цифровой трансформации образования. В ходе работы выявляется потенциал социальных сетей как платформы для конструирования и продвижения личного бренда педагога; определяются стратегии самопрезентации учителя в цифровой среде. В исследовании применялись методы систематического анализа научной литературы, контент-анализа публикаций педагогов в социальных сетях, анкетирования учителей. Обоснован медиаконфликтологический подход к изучению личного бренда учителя, что позволяет рассматривать педагога не как пассивного участника медиакоммуникаций, а как активного субъекта, формирующего собственный образ и влияющего на общественное мнение о профессии. Систематизированы знания о механизмах конструирования личного бренда педагога в цифровой среде. Выявлена взаимосвязь между стратегиями самопрезентации учителя и его профессиональной репутацией. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди учителей общеобразовательных школ, позволившие выявить основные мотивы ведения профессиональных аккаунтов, предпочитаемые стратегии самопрезентации, а также факторы, влияющие на успешность формирования личного бренда. Авторами обосновано, что эффективная самопрезентация учителя в социальных сетях требует осознанного подхода, включающего определение ценностно-смысловой основы бренда, выбор соответствующих платформ, создание разнообразного контента, поддержание визуального стиля и регулярное взаимодействие с аудиторией. Особое внимание уделяется рискам, связанным с выходом педагога в медиапространство, включая необходимость соблюдения профессиональной этики, защиты от информационного шума и управления конфликтными ситуациями.

Ключевые слова: **личный бренд педагога, социальные сети, самопрезентация, медиакоммуникации, профессиональная репутация, цифровая идентичность, медиапространство, учитель, контент-стратегия, кейсы поликультурно-медиативной направленности**

Современное общество переживает масштабную цифровую трансформацию, в результате которой все сферы социальной жизни, включая образование, оказываются включенными в процессы медиатизации. Как отмечает Е.Л. Вартанова, медиатизация общественных отношений всех сфер жизнедеятельности стала возможной в результате повсеместной цифровизации, что привело к появлению новых смыслов сущности социальных явлений, которые протекают как в реальном мире, так и в цифровом [1, с. 322]. В этом контексте особую значимость приобретает вопрос о том, каким образом педагоги, традиционно воспринимавшиеся как трансляторы знаний, могут использовать новые коммуникационные возможности для формирования собственного профессионального образа и продвижения личного бренда учителя (далее ЛБУ).

Актуальность исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами [2]. Во-первых, наблюдается трансформация образа учителя в медиапространстве от негативного, который не отличался должным профессионализмом, желанием воспитывать будущее поколение и находился в конфликте «учитель – ученик», до уважительного.

Во-вторых, социальные сети (далее СС) становятся средством непрерывной межличностной коммуникации и взаимодействия. Для учителя присутствие в социальных сетях перестает быть вопросом личного выбора, превращаясь в необходимость, обусловленную требованиями времени и ожиданиями аудитории.

В-третьих, развитие личного бренда педагога в социальных сетях становится важным фактором профессионального позиционирования, где учитель обладает внушительными возможностями как для самореализации, так и для перехода познавательного интереса обучающихся в профессиональный на основе собственного примера, каким учитель и является для школьников.

Несмотря на очевидную значимость проблемы, системные исследования, посвященные использованию СС как коммуникационного инструмента продвижения личного бренда учителя, остаются недостаточно освященными. Авторами же выявлен устойчивый профессиональный дефицит учителей в сфере развития коммуникативной компетенции, который выражается в недостаточной эффективности социального взаимодействия в цифровой среде, включая управление коммуникацией в социальных сетях с обучающимися, родителями, коллегами, а также в несформированности навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций на основе знаний о поликультурной медиации [3].

Цель настоящего исследования заключается в выявлении потенциала социальных сетей как коммуникационного инструмента продвижения личного бренда учителя и определении эффективных стратегий самопрезентации педагога в цифровой среде.

Задачи исследования: проанализировать теоретические подходы к пониманию личного бренда педагога в контексте медиатизации образования; выявить

основные характеристики СС как коммуникационной среды; исследовать стратегии самопрезентации педагогов в СС, включая факторы их эффективности; определить угрозы и барьеры, препятствующие выходу учителя в медиапространство; разработать методические рекомендации по использованию СС для продвижения ЛБУ.

Научная новизна исследования состоит в обосновании медиаконфликтологического подхода к изучению личного бренда учителя, позволяющего рассматривать педагога как активного субъекта медиакоммуникаций, способного влиять на общественное мнение о профессии. В работе систематизированы стратегии самопрезентации учителя в социальных сетях с учетом специфики российской медиасреды и выявлены корреляции между выбором этих стратегий и эффективностью формирования ЛБУ.

Теоретическая значимость определена вкладом в развитие представлений о механизмах конструирования профессиональной идентичности педагога в цифровую эпоху, а также в систематизацию знаний о взаимосвязи между самопрезентацией в социальных сетях и профессиональной репутацией учителя.

Практическая значимость заключается в возможности использования предложенных методических рекомендаций по эффективному ведению профессиональных аккаунтов педагогами, что будет способствовать повышению их конкурентоспособности и укреплению престижа педагогической профессии в целом.

Методологическая основа включает теоретические положения медиаисследований, разработанные в трудах Е.Л. Вартановой, концепцию самопрезентации Э. Гоффмана, а также современные исследования, посвященные изучению личного бренда в педагогической деятельности. В работе использовались методы систематического анализа научной литературы, контент-анализа публикаций учителей в социальных сетях, анкетирования педагогов.

Нормативно-правовая база не противоречит использованию социальных сетей педагогом для продвижения его личного бренда, включая в его компетенции знания цифровой грамотности на федеральном уровне и в локальных нормативных актах по работе в интернет-пространстве. В контексте нашего исследования важны Правила применения образовательными организациями современных образовательных технологий, включая дистанционные при реализации программ [4]; Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта от 26.10.2021 [5], а также п. 20 Стратегии научно-технологического развития нашей страны в части перехода к инновационным технологиям [6]. Данный перечень следует усилить локальными документами образовательных организаций по вопросам использования социальных сетей в образовательном процессе, включая вопросы этики и степени ответственности субъектов информационно-образовательной среды, которые в печати не представлены.

Категория «личный бренд» вошла в научный оборот сравнительно недавно, однако уже успела занять прочное место в исследованиях, посвященных профессиональной деятельности в различных сферах. Данный термин был введен Т. Питерсомом (1997) как способ, обеспечивающий возможность выгодно отличаться от общей массы через трансляцию личных ценностей, смыслов, уникального опыта для целевой аудитории [7]. В.Г. Данилова определяет «Self-брендинг, или маркетинг индивидуальности» как «процесс преобразования личностной индивидуальности в узнаваемую концептуально-единую марку», иными словами, процесс целенаправленного формирования уникального образа, который позволяет человеку выделиться среди конкурентов и занять определенную нишу в профессиональном сообществе [8]. В.В. Корнева указывает на узнаваемость конкретного человека при наличии личного бренда, причем это не повсеместная популярность, а его значимость в профессиональной сфере [9]. Согласно И.В. Максименко, персональный бренд – это совокупность взаимосвязанных составляющих, таких как эмоции, образ, позитивное восприятие ценностей, влияние личности на сознание других, ее значимость для окружающих, устойчивые ассоциации и ожидания, обретение экспертного статуса через уникальные профессиональные качества [10].

Н. Хилл акцентирует внимание не только на профессиональных знаниях, но и на опыте и личных качествах учителя как существенного содержания бренда в контексте профессиональной деятельности [11]. Так, ЛБУ может быть определен как целенаправленно сформированный образ педагога, складывающийся у окружающих (обучающихся, их родителей, коллег, администрации образовательных учреждений) и отражающий его профессиональные компетенции, личностные качества и ценностные ориентации.

Группа исследователей из Казахстана (Сейітқазы П.Б., Аспанова Г.Р., Жапарова Б.М.) считает, что ЛБУ представляет собой систему, которая направлена на повышение авторитета в профессиональной сфере, на завоевание доверия субъектов образовательного процесса, на рост конкурентоспособности, требующей непрерывной методической работы над собой и всеми системными компонентами [12], такими как:

– мотивационно-ценностный компонент: профессиональные ценности, педагогическое кредо и осознание важности цифрового имиджа;

– когнитивный компонент: знания о методах самопрезентации и способность создавать авторский контент;

– коммуникативный компонент: навыки взаимодействия с учениками, родителями и коллегами на основе конструктивного диалога в цифровой среде;

– имиджевый компонент: совокупность визуально-текстовых атрибутов самопрезентации (никнейм, аватар, стиль, частота публикаций), а также морально-этических регуляторов, а именно: честности, справедливости и ответственности за презентуемый контент;

– рефлексивный компонент: способность анализировать и корректировать свой цифровой образ на основе обратной связи.

Симптоматично, что ЛБУ выступает и как образ, и как многокомпонентная система, и как целенаправленный процесс, и как сложное интегративное образование, включающее в себя не только профессиональные знания и умения, но и способность транслировать их в доступной для аудитории форме, используя современные коммуникационные каналы. Важным аспектом понимания личного бренда педагога является его связь с профессиональной идентичностью, которую М.И. Разживина, Н.В. Яковлева рассматривают как элемент «Я-концепции», отражающий представление личности о себе как профессионале [13]. Как отмечает К.С. Окрут, формирование личного бренда преподавателя невозможно без осознания собственной уникальности и ценности для профессионального сообщества [14].

Феномен личного бренда и его составляющих, таких как имидж, репутация, профессионализм, коммуникация, социальная активность, исследуется в одном ряду с самопрезентацией как самопредставлением, самопредъявлением, самовыражением, самоподачей, демонстрацией образа «Я» и управлением впечатлением. Концепция самопрезентации И. Гофмана базируется на драматургическом подходе, где социальное взаимодействие уподобляется театральному представлению: каждый индивид является актёром, стремящимся произвести на «зрителей» желаемое впечатление. Социолог изучает способы, с помощью которых человек представляет себя и свою деятельность другим в обычных житейских и деловых ситуациях, контролируя у них формирование впечатлений о себе. К этому добавляется описание методического каркаса, включающего приемы, реально применимые при изучении любого социального порядка, в том числе предписания о допустимом и недопустимом поведении во время самопрезентации [15]. Опираясь на концепцию самопрезентации И. Гофмана, В.Ф. Гревцева подытоживает, что имидж и репутация относятся к сфере целей и содержания самопрезентации, а социальное взаимодействие и коммуникация задают ситуацию самопрезентации и определяют ее средства [16].

Следовательно, ЛБУ – это то, кем учитель является в глазах окружающих (его репутация и образ), отвечая за доверие и долгосрочное позиционирование, а самопрезентация – это то, как он доносит этот образ до людей через создаваемое первое впечатление и знакомство (его коммуникационные инструменты и презентабельные навыки). Являясь мощным коммуникационным инструментом, ЛБУ дает возможность учителям презентовать своей главной аудитории (детям и родителям) правильные ценности и задавать верные ориентиры, являясь в глазах общественности индикатором поддержания социального спокойствия, оптимизма и уважения к статусу.

Анализ трансформаций образа педагога в медиапространстве показывает, что этот процесс имеет свою историю. Как отмечает Е.Л. Вартанова, в 90-е годы XX века в медиапространстве образ учителя не котировался, что было связано с общими социально-экономическими трансформациями, которые привели к снижению престижа педагогической профессии. Формирование уважительного образа учителя и школы стало возможным благодаря развитию новых медиа, которые позволяют педагогам самостоятельно формировать собственный образ, минуя традиционные каналы массовой коммуникации [17]. Учителя получают возможность не только потреблять медиаконтент, но и создавать его, становясь полноценными субъектами медиакоммуникаций.

СС представляют собой особую коммуникационную среду, обладающую рядом характеристик, определяющих их потенциал для продвижения личного бренда. Как отмечает Е.А. Муратова, СС – это «многопользовательский интернет-ресурс/ онлайн-сервис/ платформа/ веб-сайт, представляющий собой сетевую социальную структуру, включающую социальные объекты (люди, группы, сообщества) и социальные связи между ними, на основе которых выстраиваются взаимоотношения между пользователями» [18].

В то же время СС, в соответствии с классическим подходом Дж. Барнса, является социальной структурой, включающей группы социальных объектов и связей между ними, при этом подчеркивающей важность таких понятий, как доверие, солидарность и взаимопомощь внутри социальной сети [19]. Согласно Т.О. Рашиной, в контексте продвижения ЛБУ важными характеристиками СС являются интерактивность – возможность двусторонней коммуникации между педагогом и аудиторией, что позволяет выстраивать диалогические отношения, основанные на доверии и взаимопонимании; мультимедийность – возможность использования различных форматов контента: текст, изображения, видео, аудио для наиболее полного и разнообразного представления профессионального образа; оперативность – возможность быстрого распространения информации, что особенно важно при организации учебного процесса и взаимодействии с родителями; персонализация – возможность создания уникального образа, отражающего индивидуальность педагога и его профессиональные особенности [20].

Для выявления особенностей самопрезентации учителя в СС и определения факторов, влияющих на формирование ЛБУ как коммуникационного инструмента, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 учителей общеобразовательных школ г. Воронежа. Выборка включала педагогов с различным стажем работы (от 1 года до 25 лет), преподающих разные предметы и имеющих различный опыт ведения профессиональных аккаунтов в СС.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен анализ аккаунтов учителей в СС преимущественно ВКонтакте, в ходе которого оценивались такие параметры, как наличие и содержание информации о профессиональной деятельности; визуальное оформление профиля; частота и регулярность публикаций; тематика и форматы контента; наличие взаимодействия с аудиторией (комментарии, ответы на вопросы); использование инструментов для вовлечения аудитории (опросы, дискуссии). Было выявлено, что старшее поколение (55–70 лет) старается быть незаметным с закрытыми профилями или совсем не ведет социальных сетей, учителя среднего возраста (31–54 года) ведут страницу ВКонтакте не для профессиональных целей, а для личного пользования. Только среди молодежи 20–30 лет нам удалось найти 7 (14%) профессиональных аккаунтов с личными брендами, что свидетельствует о недостаточном осознании его значимости для профессионального развития.

На втором этапе было проведено анкетирование учителей, призванное определить, что движет педагогами при ведении профессиональных аккаунтов в СС; какие стратегии самопрезентации они выбирают; какие качества, по их мнению, необходимы учителю для успешной самопрезентации; как они относятся к соблюдению этических норм в цифровой среде; какую оценку собственного опыта ведения профессионального аккаунта они могли бы дать; каковы возможные риски ведения профессионального аккаунта с их точки зрения. Анализ результатов анкетирования показал, что основными мотивами ведения аккаунтов учителями являются желание повысить узнаваемость и авторитет (52%); необходимость взаимодействия с обучающимися и их родителями (28%); стремление делиться профессиональным опытом (15%); поиск единомышленников и профессиональных контактов (5%).

Среди самых частотных качеств педагога для продвижения личного бренда учителя называли гибкость, цифровую этику, эмоциональный интеллект, конфликтоустойчивость, коммуникативность, диалогизм, умение отстаивать свои границы (ассерсивность), единство слова и дела (конгруэнтность), способность предвосхищать, нивелировать и разрешать конфликты (медиативность) со всеми субъектами поликультурной информационно-образовательной среды.

Оценка собственного опыта ведения профессионального аккаунта носит объективно удовлетворительный характер по причине возможных рисков ведения профессионального аккаунта. Так, 86% респондентов отметили риски ведения СС, связанные с негативной обратной связью и нарушением этических норм со стороны участников интерактивного взаимодействия. Хотя собственное соблюдение этических норм в цифровой среде было признано всеми педагогами единогласно, они же указали на нехватку времени вести СС для профессиональных целей.

Опасения учителей очевидны, ведь цифровая эпоха расширяет профессиональные границы педагога: помимо традиционного класса, зоной его ответственности становится виртуальное пространство. В чатах, соцсетях и на дистанционных уроках конфликты обретают новую форму: от кибербуллинга до двусмысленных эмодзи и провокационных мемов, что требует от учителя принципиально иных навыков урегулирования конфликтов [21]. Большая часть учителей владеет стратегиями самопрезентации в социальных сетях на интуитивном уровне – 73% из них хотели бы с ними познакомиться подробнее. Анализ учительских социальных сетей позволил выделить несколько типов стратегий ведения аккаунтов.

Стратегия трансляции профессионального контента: методические разработки, обзоры литературы, информация о современных образовательных тенденциях, рекомендации для учащихся и родителей, профессиональные достижения через публикации информации о победах в конкурсах, полученных наградах, участии в конференциях и т. п.

Стратегия активного взаимодействия с субъектами цифровой среды: инициирование интерактивных форм взаимодействия, вовлечение аудитории в опросы, дискуссии и т. д.

Стратегия масштабирования просветительского контента: размещение методических разработок, ссылок на полезные интернет-ресурсы, аналитических обзоров литературы и практических рекомендаций, оперативного реагирования на события в образовательной и общественной сферах, комментирование злободневных вопросов.

Стратегия публичного показа личной жизни: публикация историй из повседневности, мотивирующих постов, информации о личных интересах, хобби, семейных событиях.

Количество подписчиков у учителей, использующих стратегии активного взаимодействия с аудиторией и транслирующих профессиональные достижения, гораздо выше, чем у тех, кто пользуется аккаунтом преимущественно для трансляции личной жизни. Привлечение внимания к личному бренду происходит не только содержательным контентом, но и формальным визуально-текстовым рядом, входящим в его самопрезентацию, элементами которой выступают никнейм, аватар и статус для формирования узнаваемого профессионального образа.

Важным аспектом самопрезентации учителя в социальных сетях является соблюдение профессиональной этики в части использования искусственного интеллекта, в чем единодушны все респонденты, понимая, что современный школьник представляет собой вызов для учителя, обладая высокой медиаграмотностью и способностью критически оценивать содержание публикаций педагога, что требует от педагога осмысленного подхода к созданию ЛБУ в медиапространстве.

Согласно полученным данным, СС представляют собой мощный коммуникативный инструмент, располагающий значительными потенциальными возможностями для создания и укрепления ЛБУ. Этот потенциал реализуется по нескольким направлениям.

Стимулирование профессионального развития. Работа над ЛБУ формирует внутреннюю мотивацию педагога к непрерывному самосовершенствованию, стимулируя внедрение инноваций, обновление дидактических материалов и поиск путей повышения результативности обучения.

Повышение узнаваемости и авторитета. Регулярное присутствие в СС, публикация качественного профессионального контента способствуют формированию у аудитории представления о педагоге как об эксперте в своей области.

Расширение профессиональных связей. СС позволяют устанавливать контакты с коллегами из других образовательных учреждений, обмениваться опытом, участвовать в профессиональных сообществах для конструктивного взаимодействия.

Формирование доверительной атмосферы во взаимодействии с учениками и их родителями. Прозрачность позиции педагога, его расположенность к общению, проявление профессионально важных качеств создают основу для доверительных отношений.

Рост общественного статуса учительской профессии. Успешные примеры использования СС педагогами, демонстрация высокого профессионализма и творческого подхода к работе формируют позитивный образ учителя в общественном сознании.

Совершенствование коммуникационных процессов. СС учителя как коммуникационный инструмент берёт на себя роль ценностно-смыслового ориентира, закрепляя систему ценностей личности педагога. Это облегчает выстраивание очных и дистантных коммуникаций с учениками, родителями, коллегами и администрацией, результатом чего становится укрепление профессионального взаимодействия.

О ярких примерах ведения СС для продвижения ЛБУ пишет Мир-24 [22]: учитель математики П. Земсков (Челябинск) публикует короткие видео с быстрым решением сложных задач и доказательством теорем, демонстрируя, как СС могут стать эффективным инструментом онлайн-поддержки учеников, позволяя им в любое время обратиться к разбору учебного материала. Преподаватель английского языка А. Федотов (Белгород) делает акцент на воспитательной функции, показывая профессию учителя с разных сторон, включая личные интересы и увлечения. Его личность иллюстрирует, что СС способна помочь педагогу преодолеть профессиональное выгорание и восстановить эмоциональный контакт с учениками. Учитель физики Н. Милованов (Санкт-Петербург) привлекает молодежь оригинальными стихами, превращая сложные научные формулы в весёлые рифмованные строки. Его подход демонстрирует, что нестандартные приёмы способны снять психологическое отторжение науки и пригласить обучающихся к процессу познания. Учительница русского языка и литературы Е. Чеботарева (Волгоград) органично сочетает трансляцию школьных будней, зарисовки о профессии и участие в событиях вместе с учениками, что способствует выстраиванию доверительных отношений между ними. Её блог показывает, как учитель может использовать СС для создания своего бренда, не разрушая профессиональных границ. Преподаватель истории и обществознания А. Ганеева (Мурманск) ведет аккаунт для поиска подхода к трудным подросткам, публикуя шуточные сценки о шалостях класса. Взгляд на себя со стороны помогает ученикам переосмыслить своё поведение, а СС учителя становится эффективным средством решения дисциплинарных проблем и повышения учебной мотивации.

Однако выход педагога в интернет-пространство сопряжен с определенными рисками, которые необходимо учитывать при продвижении ЛБУ.

Информационная перегрузка. Избыток сообщений и постов ухудшает восприятие материала, отвлекает обучающихся, снижает эффективность общения. Активное развитие учительских СС сопряжено с рядом негативных тенденций, таких как цифровое неравенство, манипуляция сознанием и экспансия виртуальной реальности.

Смешение личного и профессионального контента. Отсутствие четкой границы между личным и профессиональным содержанием публикуемого материала, что может размыть профессиональный образ педагога и подорвать доверие аудитории.

Негативная обратная связь и травля. Публичная деятельность неизбежно сопровождается критическими, а иногда и агрессивными комментариями. Педагогу необходимо быть готовым к подобным реакциям, уметь конструктивно на них реагировать, не вступая в конфликты, сохраняя профессиональное достоинство.

Нарушение этических норм. Неосознанное вербальное и невербальное поведение в социальных сетях может привести к нарушению профессиональной этики, что негативно скажется на репутации педагога.

Слактивизм (от англ. slacker – бездельник и activism – активизм), или *«диванный активизм»,* инструментами которого в интернет-пространстве являются лайки, комментарии, репосты, хештэги [23]. Без глубокого осмысления

Таблица 1

Стратегии конструктивного онлайн-взаимодействия

Стратегия	Проявление стратегии
Ориентация на решение, а не на проблему	Ответ направлен на дальнейшее взаимодействие, а не на защиту или агрессию
Уважение к точке зрения собеседника	Благодарность за комментарий, признание права на мнение
Ясность и точность формулировок	Ответ конкретен, без двусмысленности и эмоциональных оценок
Активное слушание и эмпатия	Считывание эмоций собеседника и их признание
Фокус на фактах, а не на эмоциях	Опора на объективные обстоятельства, а не на личные обиды
Открытость к обратной связи	Готовность к диалогу, уточняющие вопросы, приглашение к сотрудничеству

указанные инструменты могут создавать иллюзию активности, не приводя к реальным изменениям.

Исследование П.М. Алексеевой добавляет к вышеобозначенным рискам низкую цифровую грамотность для управления СС и создания профессионального контента; отсутствие поддержки со стороны руководства школы; нежелание самих учителей вести СС для профессиональных целей; незастрахованность учителя от онлайн-рисков цифрового пространства; несоответствие ЛБУ профессиональной деятельности [24].

На основе проведенного теоретического анализа, эмпирического исследования, а также алгоритма формирования и продвижения ЛБУ, предложенного Т.А. Копачевой [25], мы расширяем его шаги, концентрируя внимание на соцсетях как действенном коммуникационном инструменте:

1. Формулировка целей и ценностей. Начиная ведение ЛБУ, следует ответить на вопросы: «С какой целью я выхожу в медиапространство, что я хочу донести до своей аудитории, в чем моя профессиональная особенность?». Полученная ценностно-смысловая основа станет ключевым фундаментом бренда в сочетании с традиционными духовно-нравственными российскими ценностями.

2. Подбор подходящей платформы. Каждая СС обладает своими специфическими особенностями: СС ВКонтакте хорошо подходит для организации профессиональных сообществ, методических публикаций и онлайн-выходов в эфир перед заинтересованной аудиторией; СС Max незаменим для публикаций с лаконичным контекстом, включающим линейные и нелинейные авторские тексты; канал RuTube собирает любителей видеолекций с доступным контентом и мастер-классами. Учителю рекомендуется остановиться на одной из платформ, разрешенной в РФ, чтобы поддерживать ее наполнение качественным содержанием, сосредоточившись на запросах подписчиков.

3. Креативное проектирование контент-стратегии, включающее обучающие посты, с одной стороны, личные истории и профессиональные достижения автора – с другой. Широкий спектр публикуемых материалов сгруппирован по следующим направлениям: профессиональное – методические приемы, обзоры литературы, современные образовательные технологии; личностное – жизненные истории, мотивирующие сообщения, проблемные в профессиональном контексте посты; актуальное – своевременные реакции на события в сфере образования и общества; интерактивное – опросы, дискуссионные площадки, квизы, что требует обязательной обратной связи.

4. Айдентика (*от англ. identity*) – это некая визитная карточка, которая компилирует визуальный стиль и тон общения в блоге. Учителю важно создать запоминающийся визуальный образ в СС, включающий логотип, шапку профиля, а также единую стилистику общения на основе доброжелательного тона, профессионализма и вдохновляющей манеры.

5. Постоянство и вовлеченность. Доверие аудитории строится на системной работе с регулярным размещением обновленного контента, ответами на вопросы и комментариями.

6. Анализ и коррекция. Необходимо отслеживать реакцию аудитории на публикации, анализировать статистику, корректировать контент-стратегию в зависимости от полученных результатов.

7. Проработка кейсов поликультурно-медиативной направленности на основе стратегий конструктивного онлайн-взаимодействия (табл. 1).

Нами разработаны кейсы поликультурно-медиативной направленности, которые помогают проработать онлайн-взаимодействие между учителем и родителем, учителем и учеником, учителем и коллегой, учителем и администрацией, учителем и незнакомцем с целью нивелирования конфликтных ситуаций, вот пример одного из них.

Кейс. Учитель – Родитель. Ситуация: Учитель опубликовал в родительском чате информацию о предстоящей контрольной работе с перечнем тем для повторения. Родитель ученика, который систематически не выполняет домашние задания, оставляет комментарий.

Комментарий родителя: «Опять контрольная! Вы специально детей перегружаете? У них и так секции, репетиторы, а вы еще свои проверки устраиваете. Может, лучше научите нормально, а не гоняете постоянными контрольными?»

Конструктивный ответ учителя: «Благодарю за обратную связь, Мария Ивановна! Понимаю ваше беспокойство по поводу нагрузки. Контрольная работа запланирована календарно-тематическим планированием и позволяет выявить темы, которые требуют дополнительного внимания. Если у вашего ребенка возникают сложности с подготовкой, я готова предложить дополнительные материалы для самостоятельной работы или провести консультацию. Можно подумать вместе, как сделать подготовку более эффективной?» Так, на помощь в решении кейса приходят стратегии, рекомендованные к использованию в СС как коммуникационном инструменте, среди которых ориентация на решение, а не на проблему, уважение к точке зрения собеседника, ясность и точность формулировок, активное слушание и эмпатия, фокус на фактах, а не на эмоциях, открытость к обратной связи.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что СС являются эффективным коммуникационным инструментом продвижения личного бренда учителя. В условиях цифровой трансформации образования педагог, выходящий в медиапространство, получает возможность повысить свою узнаваемость и авторитет, делиться опытом и находить единомышленников, а главное, влиять на общественное мнение о профессии. Установлено, что эффективная самопрезентация учителя в СС требует осознанного подхода, включающего определение ценностно-смысловой основы личного бренда, выбор соответствующих платформ, создание разнообразного контента, поддержание визуального стиля и регулярное взаимодействие с аудиторией. Выявлено, что наиболее успешными стратегиями самопрезентации являются стратегия активного взаимодействия с аудиторией и стратегия распространения образовательного контента, тогда как стратегия трансляции личной жизни менее эффективна для формирования профессионального бренда. Показано, что визуальные элементы самопрезентации (никнейм, аватар, статус) играют важную роль в формировании восприятия профессионального образа педагога. Использование профессиональных идентификаторов, делового аватара и статусов, отражающих профессиональную деятельность, способствует увеличению количества подписчиков и повышению доверия аудитории.

Обосновано, что соблюдение этических норм является необходимым условием успешной самопрезентации учителя в СС, т. к. имидж педагога в цифровой среде напрямую влияет на доверие со стороны ее субъектов (обучающиеся, родители, коллеги, администрация). Определены риски и ограничения, связанные с выходом педагога в медиапространство: информационный шум, смешение личного и профессионального пространства, негативная обратная связь, нарушение этических норм, слактивизм. Учет этих рисков позволяет разработать эффективную стратегию продвижения личного бренда, минимизирующую потенциальные угрозы.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Разработаны методические рекомендации по использованию социальных сетей для продвижения личного бренда учителя. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для педагогов, стремящихся к профессиональному развитию, методистов, а также для исследователей в области медиакоммуникаций и педагогической конфликтологии.

Дальнейшие научные изыскания мы видим в изучении того, как различные стратегии самопрезентации воздействуют на аудиторию; в создании действенных алгоритмов формирования ЛБУ с учетом специфики различных социальных платформ; в осмыслении роли СС для профессионального роста педагогов; в решении проблемы цифровой этики и соблюдения баланса между личным и профессиональным контентом в педагогическом онлайн-пространстве; в поколенческом сравнительно-сопоставительном анализе онлайн-самопрезентации педагогов, что позволит выявить барьеры и дефициты для разработки дальнейших адресных рекомендаций.

Библиографический список

1. Вартанова Е.Л., Вырковский А.В. Медиа и социальные конфликты: теоретико-методологические вызовы междисциплинарного подхода. *Вестник Томского государственного университета.* Серия: Филология. 2023; № 82: 321–338. DOI: 10.17223/19986645/82/15.
2. Усик И. Образ учителя в современных медиа обсудили на журфаке МГУ. *Научная Россия.* 2023; 23 марта. Available at: https://scientificrussia.ru/articles/obraz-ucitela-v-sovremennyh-media-obsudili-na-zurfake-mgu

3. Фетисов А.С., Шевцова М.А. Преодоление профессиональных дефицитов учителей в области коммуникативной компетентности. *Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии:* материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024: 319–322.
4. *Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.* Постановление Правительства РФ от 12.10.2023. Available at: http://publication. pravo.gov.ru/document/0001202310120031
5. *Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470682/
6. *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации* (с изменениями на 15 марта 2021 года). Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
7. Peters T. The Brand Called You. *Fast Company*. Available at: https://www.fast-company.com/28905/brand-called-yo
8. Данилова В.Г. *Self-брендинг, или Маркетинг индивидуальности*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.
9. Корнева В.В., Тарасов О.Ю. Личный бренд педагога современной образовательной организации. *Наука и образование*. Вестник Хабаровского края. 2023; № 1: 30–33.
10. Максименко И.В. Персональный бренд педагога вуза. *Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра:* материалы IV Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. 2021: 287–293.
11. Хилл Н. *Думай и богатей*. Перевод с английского Т. Новикова. Москва: Эксмо Пресс, 2024.
12. Сейітқазы П.Б., Аспанова Г.Р., Жапарова Б.М. Самопрезентация учителя в социальных сетях как компонент формирования личного бренда. *Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова*. 2025: 118–132. DOI: 10.47649/vau.25.v76.i1.11.
13. Разживина М.И., Яковлева Н.В. Профессиональная идентичность педагога. анализ современных подходов. *Прикладная юридическая психология*. 2022; № 4 (61). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-pedagoga-analiz-sovremennyh-podhodov
14. Окрут К.С. Персональный бренд преподавателя в цифровую эпоху. *Экономика. Бизнес. Право*. 2020; № 5: 32–35.
15. Гофман И. Представление себя другим. *Современная зарубежная социальная психология. Тексты.* Москва, 1984: 188–198.
16. Гревцева В.Ф. Развитие культуры самопрезентации будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: постановка проблемы. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2025; № 1: 72–76. DOI: 10.47438/2309-7078_2025_1_72.
17. Вартанова Е.Л., Дунас Д.В., Гладкова А.А. Медиаконфликтология как поле междисциплинарного анализа социальных конфликтов. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2023; Т. 12, № 4: 601–618. DOI: 10.17150/2308-6203.2023.12(4).601-618.
18. Муратова Е.А. Социальные сети как способ коммуникаций и продвижения образовательных услуг. *Московский экономический журнал*. 2019; № 9: 572–579. DOI: 10.24411/2413-046X-2019-19001.
19. Barnes J.A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*. 1954; Т. 7, № 1: 39–58.
20. Рашина Т.О. *Социальные сети как инструмент коммуникации преподавателя и обучающихся в вузе сферы искусств и культуры*. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025.
21. Шевцова М.А. Конфликтологическая и медиативная компетенции в подготовке будущего учителя в поликультурной информационно-образовательной среде. *Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы:* сборник научных статей XX Международной научно-практической конференции. Воронеж: ООО Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2025: 73–78.
22. Ларина О. Ученье – в сеть: пять популярных учителей-блогеров. *Мир-24*. 2023; 20 февраля. Available at: https://mir24.tv/articles/16542928/uchene-v-set-pyat-populyarnyh-uchitelei-blogerov
23. Исупов Д.В. Слактивизм как источник возникновения и развития конфликтов в современном обществе. *Молодой ученый*. 2023; № 32 (479): 127–129. Available at: https://moluch.ru/archive/479/105422
24. Алексеева П.М. Личный бренд преподавателя высшей школы: факторы формирования и влияние на эффективность профессиональной деятельности. *Современный ученый*. 2025; № 2: 273–278.
25. Копачева Т.А. Педагог в медиапространстве: развитие личного бренда педагога в социальных сетях. *Медиа. Информация. Коммуникация*. 2025; Т. 39, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-1/39-1-kopacheva.pdf

References

1. Vartanova E.L., Vyrkovskij A.V. Media i social'nye konflikty: teoretiko-metodologicheskie vyzovy mezhdisciplinarnogo podhoda. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2023; № 82: 321-338. DOI: 10.17223/19986645/82/15.
2. Usik I. Obraz uchitelya v sovremennyh media obsudili na zhurfake MGU. *Nauchnaya Rossiya*. 2023; 23 marta. Available at: https://scientificrussia.ru/articles/obraz-ucitela-v-sovremennyh-media-obsudili-na-zurfake-mgu
3. Fetisov A.S., Shevcova M.A. Preodolenie professional'nyh deficitov uchitelej v oblasti kommunikativnoj kompetentnosti. *Sovremennyj obrazovatel'nyj process: psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie, vospitatel'nye strategii:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: OOO «Izdatel'skij dom «Sreda», 2024: 319-322.
4. *Ob utverzhdenii Pravil primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 12.10.2023. Available at: http://publication. pravo.gov.ru/document/0001202310120031
5. *Kodeks `etiki v sfere iskusstvennogo intellekta*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470682/
6. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii* (s izmeneniyami na 15 marta 2021 goda). Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
7. Peters T. The Brand Called You. *Fast Company*. Available at: https://www.fast-company.com/28905/brand-called-yo
8. Danilova V.G. *Self-brending, ili Marketing individual'nosti*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.
9. Korneva V.V., Tarasov O.Yu. Lichnyj brend pedagoga sovremennoj obrazovatel'noj organizacii. *Nauka i obrazovanie*. Vestnik Habarovskogo kraya. 2023; № 1: 30-33.
10. Maksimenko I.V. Personal'nyj brend pedagoga vuza. *Gumanitarnye nauki v sovremennom vuze: vchera, segodnya, zavtra:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet promyshlennyh tehnologij i dizajna. 2021: 287-293.
11. Hill N. *Dumaj i bogatej*. Perevod s anglijskogo T. Novikova. Moskva: `Eksmo Press, 2024.
12. Sejitқazy P.B., Aspanova G.R., Zhaparova B.M. Samoprezentaciya uchitelya v social'nyh setyah kak komponent formirovaniya lichnogo brenda. *Vestnik Atyrauskogo universiteta imeni Halela Dosmuhamedova*. 2025: 118-132. DOI: 10.47649/vau.25.v76.i1.11.
13. Razzhivina M.I., Yakovleva N.V. Professional'naya identichnost' pedagoga. analiz sovremennyh podhodov. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2022; № 4 (61). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-pedagoga-analiz-sovremennyh-podhodov
14. Okrut K.S. Personal'nyj brend prepodavatelya v cifrovuyu `epohu. *`Ekonomika. Biznes. Pravo*. 2020; № 5: 32-35.
15. Gofman I. Predstavlenie sebya drugim. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya. Teksty.* Moskva, 1984: 188-198.
16. Grevceva V.F. Razvitie kul'tury samoprezentacii buduschih uchitelej v processe professional'noj podgotovki: postanovka problemy. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 1: 72-76. DOI: 10.47438/2309-7078_2025_1_72.
17. Vartanova E.L., Dunas D.V., Gladkova A.A. Mediakonfliktologiya kak pole mezhdisciplinarnogo analiza social'nyh konfliktov. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2023; T. 12, № 4: 601-618. DOI: 10.17150/2308-6203.2023.12(4).601-618.
18. Muratova E.A. Social'nye seti kak sposob kommunikacij i prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2019; № 9: 572-579. DOI: 10.24411/2413-046X-2019-19001.
19. Barnes J.A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*. 1954; T. 7, № 1: 39-58.
20. Rashina T.O. *Social'nye seti kak instrument kommunikacii prepodavatelya i obuchayuschihsya v vuze sfery iskusstv i kul'tury*. Cheboksary: OOO «Izdatel'skij dom «Sreda», 2025.
21. Shevcova M.A. Konfliktologicheskaya i mediativnaya kompetencii v podgotovke buduschego uchitelya v polikul'turnoj informacionno-obrazovatel'noj srede. *Antropocentricheskie nauki v obrazovanii: vyzovy, transformacii, resursy:* sbornik nauchnyh statej XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh: OOO Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2025: 73-78.
22. Larina O. Uchen'e – v set': pyat' populyarnyh uchitelej-blogerov. *Mir-24*. 2023; 20 fevralya. Available at: https://mir24.tv/articles/16542928/uchene-v-set-pyat-populyarnyh-uchitelei-blogerov
23. Isupov D.V. Slaktivizm kak istochnik vozniknoveniya i razvitiya konfliktov v sovremennom obschestve. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 32 (479): 127-129. Available at: https://moluch.ru/archive/479/105422
24. Alekseeva P.M. Lichnyj brend prepodavatelya vysshej shkoly: faktory formirovaniya i vliyanie na `effektivnost' professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennyj uchenyj*. 2025; № 2: 273-278.
25. Kopacheva T.A. Pedagog v mediaprostranstve: razvitie lichnogo brenda pedagoga v social'nyh setyah. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. 2025; T. 39, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-1/39-1-kopacheva.pdf

Статья поступила в редакцию 16.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-159-163

Shi Lei, *Cand. Of Sciences (Philology), associate professor, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), Email: shileiweila@yandex.ru*
Ma Lishi, *Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), Email: 645129287@qq.com*
Tsyrenova M.I., *Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), Email: mariya.tsyrenova2018@mail.ru*

A STUDY OF DIGITAL IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF A RUSSIAN LANGUAGE COURSE FOR SPECIAL PURPOSES IN THE CONTEXT OF NEW ENGINEERING EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA. The article is devoted to the current problem of updating and strengthening the educational value of the ideological and political component of the Russian language course for special purposes in the context of the development of new engineering education and deepening Sino-Russian cooperation. This course is an integrative element that forms students' competencies necessary for the effective use of language in everyday, scientific and intercultural communication. The purpose of the article is to analyze the key directions of updating and strengthening the educational value of ideological and political education within the framework of the Russian language course for special purposes, as well as to develop an effective four-dimensional model of digital ideological and political education, covering the aspects of "resources – model – assessment – competence". The study was conducted using bibliographic analysis, case studies, and research activities. The proposed four-dimensional model is designed to become an effective tool for overcoming the problems of traditional ideological and political education, including the difficulties of integrating educational elements into vocational training, a low level of interactivity and uniform assessment methods. This model is highly reproducible, which allows it to be used as a basis for developing similar courses in other universities of China.

Key words: **Russian for special purposes, new engineering education, digital ideological and political education, Sino-Russian cooperation, model of education**

Ши Лэй*, канд. филол. наук, доц., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: shileiweila@yandex.ru*
Ма Лиши*, канд. филол. наук, Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 645129287@qq.com*
М.И. Цыренова, *канд. пед. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: mariya.tsyrenova2018@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАМКАХ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме обновления и усиления воспитательной ценности идейно-политического компонента в рамках курса русского языка для специальных целей в условиях развития нового инженерного образования и углубления китайско-российского сотрудничества. Данный курс выступает интегративным элементом, формирующим у студентов компетенции, необходимые для эффективного использования языка в бытовой, научной и межкультурной коммуникации. Целью статьи является анализ ключевых направлений обновления и усиления воспитательной ценности идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей, а также разработка эффективной четырехмерной модели цифрового идейно-политического воспитания, охватывающей аспекты «ресурсы – модель – оценка – компетенции». Исследование проводилось с применением библиографического анализа, кейс-исследования и исследовательских действий. Предложенная четырехмерная модель призвана стать эффективным инструментом для преодоления проблем традиционного идейно-политического воспитания, включая трудности интеграции воспитательных элементов в профессиональное обучение, низкий уровень интерактивности и единообразные методы оценивания. Данная модель отличается высокой степенью воспроизводимости, что позволяет использовать ее в качестве основы для разработки аналогичных курсов в других высших учебных заведениях Китая.

Ключевые слова: **русский язык для специальных целей, новое инженерное образование, цифровое идейно-политическое воспитание, китайско-российское сотрудничество, модель воспитания**

Исследование выполнено в рамках следующих научно-исследовательских проектов:
1. Основной проект по обучению в области Нового инженерного образования 2.0 Цзянсуского педагогического университета на 2024 год «Исследование цифровых идеологических моделей в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте Нового инженерного образования» (№ XGKZ202402)
2. Грант «Исследование новой экосистемы образовательной деятельности на основе цифровой поддержки и модели RSP» Совместного инженерного института ЦПУ-СПбПУ и Китайско-российского института на 2023 год

Развитие нового инженерного образования имеет в качестве своей основы два ключевых аспекта: следование национальным стратегиям и соответствие отраслевым потребностям. При этом его главной целью является подготовка комплексных специалистов, владеющих прочной теоретической базой знаний, сильными профессиональными практическими навыками и способностью к интеграции теории в практику. Особенно остро эта нехватка профессиональных кадров ощущается в сферах энергетики, машиностроения и в других отраслях. Здесь наблюдается значительный дефицит специалистов, которые одновременно владеют русским языком, обладают компетенциями в новых инженерных специальностях, а также имеют развитое патриотическое сознание и межкультурную уверенность. Это противоречие между возросшими требованиями к подготовке кадров и существующей практикой преподавания определяет актуальность настоящего исследования.

Цель данной статьи заключается в определении ключевых направлений обновления и усиления идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте нового инженерного образования и углубления китайско-российского сотрудничества, а также в разработке четырехмерной цифровой модели идейно-политического воспитания. Модель призвана преодолеть традиционные проблемы курса и повысить качество подготовки комплексных специалистов.

Объектом исследования является процесс реализации идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в китайских вузах, реализующих программы совместного китайско-российского образования.

Задачи исследования:

1. Выявить и систематизировать существующие проблемы идейно-политического воспитания в традиционном курсе русского языка для специальных целей (дисбаланс «язык – идеология», низкая интерактивность, слабое внедрение цифровых технологий).

2. Определить методологическую базу исследования: выбрать образец (курс русского языка для специальных целей по специальности «Машиностроение») и применить методы библиографического анализа, кейс-исследования и исследовательских действий.

3. Разработать четырехмерную модель цифрового идейно-политического воспитания («ресурсы – модель – оценка – компетенции»), включая разработку цифрового репозитория ресурсов «специальность + русский язык + идейно-политическое воспитание», инновационные цифровые педагогические модели и многоуровневую систему оценивания.

4. Проверить эффективность предложенной модели в решении практических проблем (трудности интеграции идейно-политического воспитания, ограниченное использование цифровых технологий) и подтвердить ее применимость в условиях китайско-российского совместного образования.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование обогащает теоретическую базу идейно-политического содержания в курсах иностранных языков, интегрируя принципы концепции OBE (Outcome Based Education), т. е. образования, ориентированного на результаты. Это, в свою очередь, открывает новые направления в исследованиях по педагогике русского языка для специальных целей, что особенно актуально в контексте китайско-российского совместного образования.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные практические рекомендации для преподавателей вузов, реализующих программы совместного образования, будут полезны для решения таких ключевых проблем традиционного курса, как устранение дисбаланса между языковой и идеологической составляющими, преодоление поверхностного использования цифровых технологий и расширение охвата идейно-политического воспитания за счет внедрения визуализированного контента. Разработанная модель может быть адаптирована для аналогичных курсов в рамках китайско-российского совместного образования и по другим специальностям. Это позволит повысить качество

подготовки специалистов, обладающих не только высоким уровнем владения русским языком и профессиональными компетенциями, но и развитым патриотическим сознанием. Кроме того, она сможет предоставить операционные пути реализации цифрового идейно-политического воспитания для преподавателей курсов русского языка для специальных целей на примере разработанного цифрового репозитория ресурсов, инновационных моделей (проектное обучение, виртуальные сценарии) и многоуровневой системы оценивания.

Научная новизна исследования состоит в том, что его результаты впервые помогли разработать четырехмерную интегративную модель «ресурсы – модель – оценка – компетенции» для цифрового идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей. Впервые эта модель сочетает технические решения (цифровые платформы, репозитории) с содержательными аспектами (идеологические элементы, межкультурная коммуникация).

Исследование основано на комплексном подходе с применением библиографического анализа, кейс-исследования и исследовательских действий при изучении образца курса по машиностроению в Цзянсуском педагогическом университете. Был разработан уникальный цифровой репозиторий ресурсов «специальность + русский язык + идейно-политическое воспитание» (адаптированный к китайско-российскому совместному образованию) и проверена эффективность модели в реальном образовательном процессе. Данный подход отличает исследование от абстрактных теоретических работ, поскольку подтверждает практическую применимость разработанных и найденных решений.

Полученные результаты подчеркивают важность интеграции нового инженерного образования, цифровых технологий и межкультурного сотрудничества для совершенствования идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей. Это представляет новый вклад в развитие педагогических практик китайско-российского совместного образования.

В современных российских исследованиях, посвященных цифровизации высшего образования, предлагается комплексный анализ возможностей, рисков и педагогических условий эффективной интеграции новых технологий. Как отмечают И.Н. Гравшина [1], Е.В. Семенов [2] и Е.Н. Шутенко [3], цифровая трансформация является объективным и необходимым процессом, открывающим новые возможности для персонализации обучения, повышения гибкости и доступности образования. В то же время исследователи единодушно указывают на сохраняющиеся вызовы, включая риски технократического подхода, снижения фундаментальности знаний, фрагментации образовательного процесса и возникновения этических дилемм, связанных с использованием больших данных и искусственного интеллекта [1; 3; 4; 5]. Важным направлением является разработка психолого-педагогических моделей [3], в которых технологии внедряются опосредованно через развитие образовательных коммуникаций, что позволяет активизировать личностный и когнитивный потенциал студентов. Подчеркивается ключевая роль преподавателя как организатора образовательной среды и необходимость его методической подготовки для работы в новых условиях [3; 4; 5; 6]. Особое внимание уделяется потенциалу искусственного интеллекта, в частности ChatGPT для развития когнитивной активности и создания персонализированных образовательных траекторий [4; 5; 6]. Однако отмечаются и ограничения, такие как возможность академической недобросовестности и наличие ошибок в специализированных областях [7]. Таким образом, современные российские исследования отражают стремление найти сбалансированную модель цифровизации, которая сочетает технологические инновации с сохранением фундаментальных ценностей образования и ориентацией на развитие личности.

В современных китайских исследованиях, посвященных идейно-политическому воспитанию в рамках курсов иностранных языков, наблюдается активное осмысление интеграции цифровых технологий в педагогический процесс. Такие авторы, как Цао Сиин [8] и Сюй Цзянсюэ [9], отмечают, что цифровая трансформация и искусственный интеллект открывают новые возможности для системного включения ценностных ориентиров в обучение, создания интерактивных сред и разработки комплексных систем оценивания, включающих проверку уровня сформированности языковой компетенции и идеологического воспитания. В то же время исследователи, включая Хао Сигуана [10], указывают на сохраняющиеся **трудности**. Среди них – недостаточная подготовка преподавателей, устаревшие методики и нехватка адаптированных ресурсов, особенно для редко изучаемых языков. Ключевым направлением становится профессиональное развитие педагогов [11], которым необходимо овладеть цифровыми инструментами и методологией интеграции идеологического компонента. Подчеркивается стратегическая роль иностранных языков в укреплении национальной идентичности и «рассказывании китайских историй» [12], что особенно актуально в контексте китайской модернизации и глобальных **амбиций Китая** [13]. Таким образом, современные исследования отражают комплексный подход, направленный на синтез технологических инноваций, содержательного обновления и развития кадрового потенциала для повышения эффективности идейно-политического воспитания в лингвистическом образовании.

Логической основой данного исследования стал подход, включающий следующие этапы: идентификация проблем, формулирование принципов, разработка путей решений и эмпирическое подтверждение. На первом этапе предлагается выявить и систематизировать существующие проблемы идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей. Далее необходимо сформулировать ключевые принципы цифрового идейно-политического воспитания. Затем планируется разработать четырехмерную модель «ресурсы – модель – оценка – компетенции», эффективность которой предлагается подтвердить на примере курса по направлению машиностроения.

Работа начинается с библиографического анализа, в ходе которого систематизируются теории нового инженерного образования, идейно-политического содержания курса и цифрового обучения. Далее определяются границы исследования и теоретическое обеспечение. Затем с помощью метода кейс-исследования анализируется практика цифрового идейно-политического воспитания в рамках курса по русскому языку для специальных целей. В заключение, применяя метод исследовательских действий в практике преподавания курса через цикл «конструирование – реализация – рефлексия – оптимизация», совершенствуется путь цифрового идейно-политического воспитания.

Теоретические основы цифрового идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте нового инженерного образования могут быть изложены следующим образом:

1. Основные положения концепции нового инженерного образования

Основные положения нового инженерного образования включают: «прочную базу» (связь фундаментальных и специальных дисциплин), «сильную практическую направленность» (проектное обучение, сотрудничество университета и предприятия) и «интеграцию» (междисциплинарный подход, международное сотрудничество). Данные требования диктуют необходимость переосмысления курса русского языка для специальных целей. Он должен выйти за рамки изучения языка как инструмента, но интегрировать в себе три компонента: «язык, специальность и идеологию».

2. Особенности и воспитательные цели курса русского языка для специальных целей

2.1 Особенности курса

2.1.1 Переходная функция: осуществляет связь между «специальными курсами с китайской и российской сторон», обеспечивая плавный переход в процессе изучения профильных дисциплин в рамках реализации совместных китайско-российских программ.

2.1.2 Интегративная функция: объединяет знания из области машиностроения с навыками владения русским языком (в том числе знание специальной терминологии, навык перевода научно-технических текстов). Данный курс сочетает в себе языковую (формирование языковых навыков) и профессиональную направленность (освоение предметных знаний), что полностью соответствует требованиям нового инженерного образования.

2.1.3 Межкультурная функция: направлен на связь и интеграцию китайской и российской языковых культур с целью эффективного осуществления межкультурной коммуникации. Кроме того, он играет важную роль в формировании у студентов межкультурной уверенности, что соответствует задачам интеркультурной подготовки в курсе русского языка для специальных целей.

2.2 Уровни воспитательных целей

2.2.1 Цель в сфере знаний: освоение специальной терминологии по специальности на русском языке и основных синтаксических структур, необходимых для профессиональной коммуникации.

2.2.2 Цель в сфере компетенций: развитие способности использовать русский язык для анализа технической литературы, решения практических задач и осуществления межкультурного академического общения.

2.2.3 Цель в сфере личностных качеств: формирование профессионального мастерства, патриотического самосознания и уверенности в потенциале китайской научно-технической культуры; интеграция нравственных качеств и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями нового инженерного образования.

3. Содержание и ценность цифрового идейно-политического воспитания

Цифровое идейно-политическое воспитание является педагогической моделью, которая использует цифровые технологии в качестве основного носителя образовательного контента. Она интегрирует элементы идейно-политического воспитания во все этапы педагогического процесса и реализует триединую цель: «ориентацию на ценности, передачу знаний, развитие компетенций». Ее ценность для курса раскрывается в трех аспектах:

1) активизация образовательных ресурсов: преобразование контента идейно-политического воспитания в русскоязычные тексты, короткие видеоролики, виртуальные сценарии и другие формы с целью повышения его воспринимаемости;

2) углубление интерактивности: организация с помощью цифровых платформ проектной деятельности, кейс-стади для повышения вовлеченности студентов в учебную деятельность;

3) обеспечение точной оценки результатов обучения: фиксирование на цифровых платформах проявлений студентов в рамках идейно-политического воспитания (участие в дискуссиях, выполнение заданий, активность в командной работе и т. д.) для решения проблемы традиционной педагогики, связанной с неполнотой оценки уровня сформированности идеологической компетенции.

Исходя из проведенного исследования и педагогической практики, можно выделить следующие актуальные проблемы идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте нового инженерного образования:

1. Разделение идейно-политического воспитания и профессионального обучения, низкая степень цифровой интеграции

В традиционных образовательных курсах элементы идейно-политического воспитания в основном реализуются в форме дополнительных материалов, идущих после занятий по основному курсу. При этом они не глубоко интегрированы в структуру курса русского языка для специальных целей.

Применение цифровых технологий на занятиях ограничивается демонстрацией презентаций без использования таких современных инструментов, как виртуальные сценарии и репозитории ресурсов, для достижения синергии между «русским языком, профессиональными знаниями и идейно-политическим содержанием». Это приводит к недостаточной интеграции идейно-политических элементов в учебный процесс и слабой идентификации студентов с транслируемыми ценностями.

2. Несовершенство системы оценивания

2.1 Однообразие измерительных инструментов оценивания

Традиционная система оценивания преимущественно основывается на выполнении письменных тестов, ориентированных на проверку лексико-грамматических навыков и домашних заданий. При этом акцент делается на освоении языковых знаний, а показатели, отражающие уровень межкультурной уверенности учащихся, способность к выделению идейно-политических элементов в языковом материале, не включаются в систему оценки.

2.2 Отсутствие оценки цифровых компетенций

Не оцениваются способности студентов к использованию цифровых технологий для реализации задач идейно-политического воспитания (например, умение создавать презентации на русском языке с включением идеологических элементов).

2.3 Отсутствие динамичной оценки

Существующая система оценивания сосредоточена на итоговой проверке знаний и навыков в конце семестра. При этом отсутствует динамическое отслеживание прогресса студентов в области идейно-политического воспитания во время выполнения проектной деятельности, кейс-стади и т. д.

3. Низкий уровень цифровых компетенций у преподавателей в сфере идейно-политического воспитания

3.1 Недостаточная способность к «тройной интеграции»

Большинство преподавателей обладают достаточной квалификацией в области преподавания русского языка и владеют предметными знаниями. Однако у них наблюдаются недостаточно сформированные умения и навыки в интеграции цифровых технологий и идейно-политического воспитания, что затрудняет разработку цифровых ресурсов по типу «специальность + русский язык + идейно-политическое воспитание».

3.2 Слабое совместное сотрудничество в учебном процессе между преподавателями Китая и России

Не осуществляется полноценное вовлечение российских преподавателей в выявление идейно-политических аспектов в учебных материалах, разработку учебно-методических межкультурных ресурсов и т. д.

3.3 Отсутствие системы тренингов

В большинстве вузов Китая проводится недостаточное количество специальных тренингов, посвященных теме интеграции русского языка для специальных целей и цифрового идейно-политического воспитания. По этой причине преподаватели не имеют доступа к системному руководству по применению цифровых технологий в идейно-политическом воспитании.

Что касается ключевых принципов цифрового идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте нового инженерного образования, то к ним относятся следующие:

1. Принцип ориентации на воспитание нравственных качеств

Центральным элементом в рамках нового инженерного образования становится подготовка специалистов, сочетающих в себе высокий уровень профессиональных компетенций с развитыми нравственными качествами. При этом формирование компетенций в области идейно-политического воспитания внедряется на всех этапах изучения курса. Например, на занятии по теме «Качество машинных изделий» посредством русскоязычных текстов представляется исторический путь становления китайских промышленных стандартов и их признание на международном уровне. Такое знакомство помогает сформировать у студентов чувство национальной гордости и уверенности в потенциале отечественной инженерной школы, а также избежать «формализации» идейно-политических элементов.

2. Принцип «тройной интеграции и синергии»

Осуществляется глубокая интеграция «содержания специальностей нового инженерного образования + языковых компетенций по русскому языку + элементов цифрового идейно-политического воспитания»: при этом содержание специальности выступает носителем знаний, языковые компетенции по русскому языку – инструментом, а цифровые идейно-политические элементы – ценностным ядром обучения. Эти три компонента не могут быть разделены. Например, в рамках изучения темы «Технологии машинного производства» студентам предлагается перевести на русский язык кейс о производственных линиях китайской компании «СюйГун Ру» (XCMG) в России и представить результаты работы на цифровой платформе. Такой подход одновременно повышает профессиональное осознание, языковые компетенции и компетенции в области идейно-политического воспитания.

3. Принцип повышения эффективности посредством цифровых технологий

Принцип основан на критериях «легкости и практичности» при выборе цифровых технологий, соответствующих потребностям курса. Приоритет отдается платформам интеллектуального педагогического процесса, например, 学习通 (Xuexitong/Сюэситун), репозиториям видеоресурсов и виртуальным сценариям. При этом важно избегать «избыточного использования технологий». Результативность подхода подтверждается практикой: использование видеоматериалов о китайских машиностроительных достижениях на русском языке повышает интерес студентов и эффективность обучения.

4. Принцип совместного воспитания в межкультурном контексте

Принцип учитывает специфику китайско-российского совместного образования и направлен на выявление идеологических элементов в межкультурном контексте. Он предполагает сбалансированное развитие двух направлений: с одной стороны, формирование международной перспективы через анализ кейсов прошлого опыта сотрудничества (например, разбор кейса о помощи советских специалистов в развитии китайского машиностроения), с другой – усиление национальной культурной уверенности через изучение современных достижений (например, сюжет о выходе китайских машиностроительных предприятий на международный рынок).

Далее предлагаются следующие этапы реализации цифрового идейно-политического воспитания:

1. Создание триединого цифрового репозитория ресурсов «специальность + русский язык + идейно-политическое воспитание»

1.1 Классифицированная разработка ключевых модулей ресурсов

1.1.1 Цифровой репозиторий текстов по специальности с идеологическими элементами: включение текстов на русском о выдающихся китайских специалистах в области машиностроения, достижениях китайского интеллектуального творчества и кейсах китайско-российского сотрудничества. При этом каждый текст маркируется идеологическими элементами: например, «дух ремесленника», «национальная уверенность» и т. д.

1.1.2 Цифровой репозиторий визуальных видеоресурсов: монтаж видеороликов (например, «Китайские высокоскоростные железные дороги в Москве») с русскими субтитрами и интерпретацией идеологических элементов.

1.1.3 Цифровой репозиторий межкультурных кейсов: систематизация кейсов о помощи советских специалистов в развитии китайского машиностроения в 1950-х годах, современного китайско-российского академического обмена в машиностроении и т. д. по схеме «русский язык + идеологические элементы».

1.2 Механизм динамического обновления ресурсов

Формирование команды разработчиков из китайских и российских преподавателей русского языка и преподавателей-предметников. Каждый семестр ресурсы следует обновлять в соответствии с новыми достижениями инженерного образования и китайско-российского сотрудничества.

2. Инновация цифровых педагогических моделей для идейно-политического воспитания

2.1 Проектное обучение в группах с цифровой поддержкой

В рамках модуля «Качество машинных изделий» студентам предлагается изучить на репозитории ресурсов русскоязычные тексты о международной сертификации китайских машинных изделий, создать презентацию о превращении китайских стандартов из «последователей» в «лидеров» и представить ее на платформе 学习通 (Xuexitong/Сюэситун). Преподавателям при этом необходимо оценить, помимо языковой составляющей, идеологическое содержание доклада, что поможет сформировать профессиональную уверенность студентов.

2.2 Иммерсивная педагогика посредством использования виртуальных сценариев

При проведении Китайско-российской научной конференции по машиностроению студенты выступают с докладами на русском языке об инновациях в китайской машиностроительной технологии. Через цифровую платформу включаются «виртуальные слушатели» (видеооценки российских преподавателей), на чьи вопросы и комментарии предлагается ответить. Таким образом, усиливается реализм ситуации, повышаются языковые и идеологические компетенции.

2.3 Интерактивная педагогика с обменом ролями между преподавателем и студентами

Преподаватель размещает на платформе 学习通 (Xuexitong/Сюэситун) кейсовые задания с идеологической составляющей, например: «Перевод и анализ материалов российских средств массовой информации (СМИ) о китайских высокоскоростных железных дорогах». Затем студенты выполняют задания в группах, загружают результаты на платформу. После этого другим группам предоставляется возможность оценить своих одногруппников. На этапе рефлексии и коррекции преподаватель подводит итоги и направляет дискуссию, таким образом стимулируя учащихся к самостоятельным размышлениям.

3. Совершенствование многоуровневой системы оценивания идейно-политического воспитания

Формирование четырехуровневой системы оценки «базовые знания – компетенции – применение – качество» с использованием цифровых платформ, например, 学习通 (Xuexitong/Сюэситун) для процессуального фиксирования:

(1) базовый уровень (20%): оценка освоения специальной терминологии с идеологической нагрузкой, понимания текстов с идеологическими кейсами;

(2) уровень компетенций (30%): оценка компетенций в использовании цифровых технологий для представления идеологического содержания, например, презентации на русском языке, монтаж видеороликов и т. д.;

(3) уровень применения (30%): оценка способности интегрировать идеологические элементы в практику по специальности через участие в групповых проектах, например, «Сравнительный анализ китайской и российской технической литературы по машиностроению», «Имитация межкультурного академического общения»;

(4) уровень качества (20%): оценка уровня межкультурной уверенности, сформированности патриотического чувства и других идеологических компетенций на основе записей интеракций на платформе (выступления в обсуждениях, взаимная оценка групп и т. д.).

Следует отметить, что результаты оценки на цифровой платформе поступают в реальном времени. Эта функция позволяет студентам получить мгновенную обратную связь и определить направления для улучшения.

4. Повышение компетенций преподавателей в области цифрового идейно-политического воспитания

4.1 Проведение специализированных тренингов

Предлагается регулярное проведение тренингов по теме «Цифровые технологии + идеологические элементы». Их содержание должно включать создание цифровых репозиториев (маркировка идеологических элементов в текстах на русском языке), применение виртуальных сценариев, использование цифровых инструментов оценки (настройка системы оценивания на 学习通 (Xuexitong/Сюэситун) и т. д. При этом для повышения целенаправленности тренингов необходимо приглашение внешних экспертов (исследователей цифрового образования и преподавателей по идейно-политическому воспитанию).

4.2 Формирование китайско-российской совместной педагогической команды

Рекомендуется установить сотрудничество с российскими преподавателями в разработке идеологических ресурсов: например, совместная разработка цифровых кейсов об истории китайско-российского научного и технического сотрудничества в области машиностроения, выявление идеологических элементов в текстах о помощи советских специалистов Китаю, о совместной разработке станков и т. д. Необходимо проводить регулярные онлайн-совещания для обмена опытом в области идейно-политического воспитания.

4.3 Механизм рефлексии педагогической деятельности

Рекомендуется каждый семестр в рамках кафедры русского языка проводить открытые уроки на тему идейно-политического воспитания (например, демонстрация цифрового обучения в рамках модуля «Качество машинных изделий»). В ходе подобной работы преподавателям предлагается собрать отзывы студентов через платформу, проанализировать результаты и оптимизировать в соответствии с ними свою педагогическую практику. Результаты работы по идейно-политическому воспитанию рекомендуется включать в систему оценивания преподавателей, таким образом дав стимул для постоянного улучшения.

Далее было проведено практическое применение предложенной модели при реализации курса по машиностроению.

1. Контекст кейса

Курс «Чтение по русскому языку для специальных целей» реализуется в рамках китайско-российского совместного образования в Цзянсуском педагогическом университете. Он предназначен для студентов второго курса специальности «Машиностроение» (около 50 студентов в каждой группе). Объем учебной нагрузки – 36 академических часов в семестр. Основная цель – формирование компетенций по чтению технической литературы по машиностроению на русском языке и развитие межкультурной компетенции.

С 2021 года в рамках реформы «Пять преобразований и пять направлений воспитания» (преобразование фрагментарного подхода в системную интеграцию, обновление содержания обучения и т. д.) курс постепенно осваивает пути цифровой идеологической работы, что ведет к повышению качества подготовки студентов. Доля студентов, направляющихся на обучение в Россию по государственной программе грантов, превысила 50%. Процент сдавших экзамены по русскому языку (CET IV и CET VI) также значительно вырос.

2. Процесс реализации четырехмерной модели

2.1 Создание цифрового репозитория ресурсов

В него были включены 8 видеороликов и 12 текстов на русском языке, в частности, о деятельности академика Ян Шуцзы в машиностроении, о проекте китайских высокоскоростных железных дорог в Москве и т. д.

Был открыт модуль «Цифровая идеологическая работа» на платформе 学习通 (Xuexitong/Сюэситун): загружены тексты по специальности с маркировкой идеологических элементов, межкультурные кейсы и лучшие студенческие презентации.

2.2 Инновация педагогических моделей

В рамках модуля «Технологические процессы машиностроения» было применено проектное обучение в группах, в ходе которого студенты изучали на репозитории тексты о сравнении технологий производства станков в Китае и России, создавали презентации и представляли их.

В рамках модуля «Качество машинных изделий» были реализованы принципы иммерсивной педагогики: после показа видеороликов российских СМИ о превращении китайских стандартов качества в мировые во время проведения Китайско-российского семинара по качеству студенты смогли продемонстрировать свои навыки участия в дискуссии на русском языке.

2.3 Реформа системы оценивания

2.3.1 Оценка уровня сформированности цифровой компетенции в идеологическом воспитании была включена в общую систему оценивания: так, платформа 学习通 (Xuexitong/Сюэситун) фиксирует выполнение домашних заданий по переводу текстов с идеологическими элементами, оценку групповых докладов и выступления в обсуждениях.

2.3.2 В итоговый экзамен были добавлены вопросы на анализ идеологических кейсов: студентам было предложено проанализировать текст на русском языке о развитии китайских машиностроительных предприятий на российском рынке и выделить в нем «дух ремесленника» и «национальную уверенность». Данное задание составило 20% от итогового балла.

3. Результаты реализации четырехмерной модели

3.1 На уровне студентов

3.1.1 Значительно повысился уровень сформированности идеологической компетенции: 85% студентов отметили, что использование цифровых идеологических элементов помогло им понять международное положение китайского машиностроения.

3.1.2 Языковые и профессиональные компетенции развиваются параллельно: процент сдачи экзаменов по русскому языку (CET IV и CET VI) вырос с 62% до 81% по сравнению с периодом до реформы; два студента получили третье место во Всекитайском конкурсе по переводу для студентов.

3.1.3 Повысился уровень участия в научных и практических исследованиях: студенты приняли участие в четырех научных проектах на провинциальном и национальном уровнях, опубликовали четыре научные статьи по соответствующей теме.

3.2 На уровне курса

3.2.1 Был сформирован демонстративный эффект: модель цифрового идеологического содержания курса была рекомендована Комитетом по совместному образованию.

3.2.2 Предложенная модель способствовала разработке учебных материалов: на основе цифрового репозитория опубликованы учебные пособия «Чтение по русскому языку для технических специальностей» и «Антология инженерного русского языка» с включением цифровых идеологических кейсов.

3.3 На уровне преподавательского состава

3.3.1 Повысился уровень компетенции в области цифрового идейно-политического воспитания: преподаватели курса руководят четырьмя педагогическими проектами на уровне университета, опубликовали три научные статьи по соответствующей теме.

3.3.2 Было организовано успешное китайско-российское сотрудничество: совместно с преподавателями Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого разработаны три межкультурных идеологических кейса, проведено два совместных занятия.

На основе проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: ядро цифрового идейно-политического воспитания в рамках курса русского языка для специальных целей в контексте нового инженерного образования заключается в разработке четырехмерной модели «ресурсы – модель – оценка – компетенции».

Данная модель:

– основывается на цифровом репозитории «специальность + русский язык + идеологические элементы»;
– использует цифровые педагогические модели в качестве носителя;
– обеспечивает многоуровневую систему оценивания;
– опирается на компетенции преподавателей в цифровом идейно-политическом воспитании.

Она эффективно решает проблемы традиционной идеологической работы (трудности интеграции воспитательных элементов в профессиональное обучение, низкий уровень интерактивности, единообразие форм и методов оценки) и обеспечивает комплексное формирование «языковых компетенций – профессиональных знаний – идеологической осознанности», что соответствует требованиям нового инженерного образования и задачам китайско-российского совместного обучения.

В ходе исследования были выявлены также следующие ограничения, которые могли повлиять на полноту полученных результатов:

(1) ограниченный охват кейсов: работа рассматривает только курс по машиностроению и при этом не затрагивает другие специальности из программ совместного образования;

(2) недостаточная глубина применения цифровых технологий: существующая практика основывается на «репозиториях + платформах» и не включает такие современные инструменты, как искусственный интеллект (автоматический анализ идеологических текстов) или виртуальную имитацию (интенсивные межкультурные сценарии);

(3) отсутствие долгосрочного отслеживания: оценка результатов основывается на «отзывах студентов + краткосрочных данных» и не учитывает влияние цифрового идейно-политического воспитания на «долгосрочное профессиональное развитие студентов».

К перспективам исследования можно отнести следующие пункты:

(1) расширение цифровых ресурсов: объединение вузов, реализующих китайско-российские совместные образовательные программы, для формирования альянса цифровых ресурсов по цифровому идейно-политическому воспитанию в рамках курса русского языка для специальных целей;

(2) глубокое применение новых технологий: исследование использования искусственного интеллекта в автоматической маркировке идеологических элементов в текстах на русском языке и оценке идеологической компетенции студентов; разработка виртуальной лаборатории для китайско-российского академического общения по машиностроению и т. д.;

(3) создание механизма долгосрочного отслеживания: отслеживание студентов, обучающихся и работающих в России, анализ влияния цифрового идейно-политического воспитания на их «межкультурную адаптацию» и «профессиональную карьеру» для постоянной оптимизации курса.

Реализация обозначенных перспектив позволит не только устранить текущие ограничения, но и вывести модель цифрового идейно-политического воспитания на новый уровень, чтобы достичь масштабируемости и обеспечение устойчивой долгосрочной эффективности в соответствии с современными технологическими стандартами.

Проведенное исследование и разработанная четырехмерная образовательная модель для внедрения идейно-политического воспитания в курс русского языка для специальных целей могут быть интересны преподавателям-практикам, методистам и администраторам университетов, реализующих программы совместного китайско-российского образования.

Библиографический список

1. Гравшина И.Н. Цифровая трансформация как тренд развития высшего образования. *Образовательные ресурсы и технологии.* 2022; № 3 (40): 15–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20.
2. Семенов Е.В. Цифровизация высшего образования: возможности и риски. *Идеи и идеалы.* 2022; Т. 14, № 4-1: 137–153. DOI: 10.17212/2075-0862-2022-14.4.1-137-153.
3. Шутенко Е.Н. Механизмы активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения. *Высшее образование в России.* 2023; Т. 32, № 10: 91–114. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-91-114.
4. Дик С.К. Искусственный интеллект в политике и идеологии. *BIG DATA и анализ высокого уровня:* сборник научных статей X Международной научно-практической конференции в двух частях. Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2024: 32–36.
5. Гаркуша Н.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2023; Т. 11, № 1 (52): 6–23. DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.001.
6. Вишленкова С.Г. Дидактический потенциал chatgpt-4O в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе. *Современные наукоемкие технологии.* 2024; № 6: 100–106. DOI: 10.17513/snt.40071.
7. Куренная Е.В. Педагогические подходы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 337–340. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-337-340.
8. Цао С. Внутренние требования и практические пути идеологического и политического образования в курсах иностранных языков в контексте цифровой трансформации образования. *Иностранные языки в Китае.* 2024; № 21 (04): 78–84. DOI: 10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2024.04.007.
9. Сюй Цзянсюэ. Практическое исследование идеологического и политического образования в курсах иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта. *Вестник Чжэцзянского технологического университета.* Серия: социальные науки. 2025; № 24 (02): 230–235.
10. Хао С. Практические трудности и пути реализации идеологического и политического образования в курсах редко изучаемых иностранных языков в вузах в контексте цифровой трансформации образования. *Вестник Северо-Восточного педагогического университета.* Серия: философия и социальные науки. 2025; № 02: 86–91. DOI: 10.16164/j.cnki.22-1062/c.2025.02.010.
11. Цзян Ся, Пань М. Профессиональное развитие преподавателей иностранных языков в вузах Китая в новую эпоху: текущее состояние и меры. *Вестник Пекинского второго института иностранных языков.* 2024; № 46 (05): 102–114.
12. Хуан Ш., Хуан Л. Цифровые и интеллектуальные технологии для идеологического и политического образования на курсах иностранных языков в вузах: обоснование и содержание. *Журнал высшего образования.* 2024; № 10 (27): 1–6. DOI: 10.19980/j.CN23-1593/G4.2024.27.001.
13. Чэнь Я., Фан У., Го И. и др. Беседа десяти деканов на тему «Китайская модернизация и строительство дисциплины иностранных языков». *Языковое образование.* 2024; № 12 (03): 1–26.

References

1. Gravshina I.N. Cifrovaya transformaciya kak trend razvitiya vysshego obrazovaniya. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii.* 2022; № 3 (40): 15-20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20.
2. Semenov E.V. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti i riski. *Idei i idealy.* 2022; T. 14, № 4-1: 137-153. DOI: 10.17212/2075-0862-2022-14.4.1-137-153.
3. Shutenko E.N. Mehanizmy aktivizacii lichnostnogo potenciala studentov v usloviyah cifrovizacii vuzovskogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023; T. 32, № 10: 91-114. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-91-114.
4. Dik S.K. Iskusstvennyj intellekt v politike i ideologii. *BIG DATA i analiz vysokogo urovnya:* sbornik nauchnyh statej X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v dvuh chastyah. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet informatiki i radio`elektroniki, 2024: 32-36.
5. Garkusha N.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti ChatGPT dlya razvitiya kognitivnoj aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2023; T. 11, № 1 (52): 6-23. DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.001.
6. Vishlenkova S.G. Didakticheskij potencial chatgpt-4O v obuchenii inostrannym yazykam v pedagogicheskom vuze. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2024; № 6: 100-106. DOI: 10.17513/snt.40071.
7. Kurennaya E.V. Pedagogicheskie podhody ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (111): 337-340. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-337-340.
8. Cao S. Vnutrennie trebovaniya i prakticheskie puti ideologicheskogo i politicheskogo obrazovaniya v kursah inostrannyh yazykov v kontekste cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v Kitae.* 2024; № 21 (04): 78-84. DOI: 10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2024.04.007.
9. Syuj Czyansyu`e. Prakticheskoe issledovanie ideologicheskogo i politicheskogo obrazovaniya v kursah inostrannyh yazykov v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Vestnik Chzh`eczyanskogo tehnologicheskogo universiteta.* Seriya: social'nye nauki. 2025; № 24 (02): 230-235.
10. Hao S. Prakticheskie trudnosti i puti realizacii ideologicheskogo i politicheskogo obrazovaniya v kursah redko izuchaemyh inostrannyh yazykov v vuzah v kontekste cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik Severo-Vostochnogo pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: filosofiya i social'nye nauki. 2025; № 02: 86-91. DOI: 10.16164/j.cnki.22-1062/c.2025.02.010.
11. Czyan Sya, Pan' M. Professional'noe razvitie prepodavatelej inostrannyh yazykov v vuzah Kitaya v novuyu `epohu: tekuschee sostoyanie i mery. *Vestnik Pekinskogo vtorogo instituta inostrannyh yazykov.* 2024; № 46 (05): 102-114.
12. Huan Sh., Huan L. Cifrovye i intellektual'nye tehnologii dlya ideologicheskogo i politicheskogo obrazovaniya na kursah inostrannyh yazykov v vuzah: obosnovanie i soderzhanie. *Zhurnal vysshego obrazovaniya.* 2024; № 10 (27): 1-6. DOI: 10.19980/j.CN23-1593/G4.2024.27.001.
13. Ch`en' Ya., Fan U., Go I. i dr. Beseda desyati dekanov na temu «Kitajskaya modernizaciya i stroitel'stvo discipliny inostrannyh yazykov». *Yazykovoe obrazovanie.* 2024; № 12 (03): 1-26.

Статья поступила в редакцию 08.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-163-166

***Funtikova N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Industrial and Pedagogical Training Department, Vladimir Dahl Lugansk State University (Russia, Lugansk), E-mail: nana.funtikova@yandex.ru*

***Shcherbina E.K.**, postgraduate, Vladimir Dahl Lugansk State University (Russia, Lugansk), E-mail: metod_pedagogika99@mail.ru*

THE CONCEPT OF READINESS FOR CROSS-FUNCTIONAL INTERACTION: ESSENCE AND STRUCTURE. The article discusses the problem of training future specialists to work in cross-functional teams. Currently cross-functional teams are in demand in any business area where joint solution of complex tasks, development of innovations and improvement of business efficiency are required. Therefore, for successful work as part of the workforce, future graduates must be prepared for this type of activity. The author describes the reasons for the transition of companies to work in a cross-functional paradigm and the essence of the concept of "cross-functional interaction". Based on the description of the structure of the psychological and pedagogical concept of readiness for activity, the author reveals the

content of motivational-targeted, cognitive, activity, interpersonal and evaluative-reflexive components of readiness for cross-functional interaction and reveals the essence of this concept as an integral quality of a modern specialist. It is concluded that it is necessary to prepare students to work as part of cross-functional teams in the process of professional training.

Key words: **cross-functional interaction, team, professional readiness, readiness structure, preparation of master's degree students**

***Н.В. Фунтикова**, д-р пед. наук, доц., зав. каф. индустриально-педагогической подготовки, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, E-mail: nana.funtikova@yandex.ru*

***Е.К. Щербина**, соискатель, ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», г. Луганск, E-mail: metod_pedagogika99@mail.ru*

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

В статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов к работе в кросс-функциональных командах. В настоящее время кросс-функциональные команды востребованы в любой сфере бизнеса, где требуется совместное решение сложных задач, разработка инноваций и повышение эффективности деятельности. Поэтому для успешной работы в составе трудового коллектива у будущих выпускников должна быть сформирована готовность к данному виду деятельности. Авторами описаны причины перехода компаний к работе в условиях кросс-функциональной парадигмы и сущность понятия «кросс-функциональное взаимодействие». Исходя из описания структуры психолого-педагогического понятия готовности к деятельности, авторами раскрыто содержание мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного, межличностного и оценочно-рефлексивного компонентов готовности к кросс-функциональному взаимодействию и раскрыта сущность данного понятия как неотъемлемого качества современного специалиста. Сделан вывод о необходимости подготовки студентов к работе в составе кросс-функциональных команд в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **кросс-функциональное взаимодействие, команда, профессиональная готовность, структура готовности, подготовка студентов магистратуры**

Широкое освещение в отечественной литературе опыта создания и работы кросс-функциональных команд подтверждает, что готовность к кросс-функциональному взаимодействию можно рассматривать как качественно новую компетенцию, актуальную для всех специалистов [1; 2; 3; 4].

Анализ исследований по проблеме оптимизации профессиональной деятельности специалистов и трудовых коллективов, обеспечения результативности работы профессиональных команд в современных условиях позволяет сделать вывод о том, что для построения эффективной работы кросс-функциональной команды важно принимать во внимание принципы и методы не только управления проектами, но и человеческими ресурсами [2], грамотно применять закономерности развития и эффективного использования человеческого капитала в процессе трудовой деятельности.

Для успешной работы в составе трудового коллектива в любой сфере профессиональной деятельности, гармоничного регулирования внутрикомандных процессов у будущих выпускников – участников профессиональной деятельности должна быть сформирована готовность к кросс-функциональному взаимодействию как профессионально значимое качество личности, которое обеспечит адекватность, своевременность и согласованность принимаемых решений, достижение поставленных целей, способность брать на себя ответственность за выполненную работу. Это и определяет актуальность темы исследования.

В структуре профессиональной компетентности выпускников магистратуры, предусмотренной федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, формирование готовности к кросс-функциональному взаимодействию можно рассматривать как неотделимый компонент при формировании таких универсальных компетенций, как разработка и реализация проектов (УК-2), командная работа и лидерство (УК-3) и коммуникация (УК-4).

Цель исследования заключается в определении сущности и структуры понятия готовности к кросс-функциональному взаимодействию.

Задачи:

1. На основе анализа культурологической, психолого-педагогической и специальной литературы выявить сущность понятия «кросс-функциональное взаимодействие».

2. Определить и раскрыть содержание структурных компонентов готовности к кросс-функциональному взаимодействию.

3. Сформулировать понятие готовности к кросс-функциональному взаимодействию как интегративного качества личности.

Научная новизна исследования заключается в том, что в процессе исследования впервые определены сущность и структура понятия «готовность к кросс-функциональному взаимодействию».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты расширяют и углубляют современную теорию и методику профессионального образования, в частности, будут конкретизированы сущностные характеристики готовности к кросс-функциональному взаимодействию как составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов.

Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов для дальнейшей разработки и внедрения педагогической технологии формирования готовности к кросс-функциональному взаимодействию; разработке диагностического инструментария для определения уровня сформированности данной готовности у студентов.

Исследование проводилось с использованием таких методов, как теоретико-методологический анализ, синтез и обобщение научной литературы.

На протяжении последних десятилетий командная работа является распространенной формой организации труда во многих сферах бизнеса. Факторы успешной командой работы, ее специфика и особенности организации, эффективность и направления развития командообразования широко освещаются в литературе, однако многие авторы отмечают, что в результате технологических и рыночных изменений структура современных команд претерпевает изменения [1; 2; 3]. Стремительные темпы развития окружающего мира и его непредсказуемость привели к распространению параллельного проектирования или комплексной разработки продукта. Идея данного подхода заключается в рассмотрении всех стадий жизненного цикла продукта на ранних этапах, пока проект является гибким и выявленные ошибки могут быть устранены с минимальными последствиями. В процессе параллельного проектирования информация оперативно проходит через все отделы организации, уменьшая неопределенность, а диалог между сотрудниками помогает избежать недопонимания или двусмысленности. Таким образом, устраняется главный недостаток последовательного проектирования, когда ошибки неожиданно обнаруживаются на последних стадиях производства продукта [5].

В связи с этим для эффективного построения работы современные компании прибегают к созданию не функциональных, а кросс-функциональных команд, состоящих из специалистов различных профилей.

Однако важно отметить, что кросс-функциональные цели всегда были важнее для компаний, чем функциональные, так как именно объединение усилий всех функциональных подразделений обеспечивает достижение конечной цели работы предприятия [6, с. 47].

Работу П. Лоуренса и Дж. Лорша [6] можно считать основой исследований в области кросс-функционального взаимодействия. Авторы развивают теорию дифференциации (степень различия между отделами) и интеграции (степень необходимого сотрудничества отделов), определяя степень влияния данных процессов на эффективность деятельности компании. Сотрудничество отделов организации рассматривается авторами в контексте теории обстоятельств, утверждающей, что оптимальный стиль руководства компанией зависит от внутренних и внешних факторов, поэтому степень интеграции должна соответствовать специфике работы компании. Понятие интеграции или кросс-функционального взаимодействия определено здесь как интегрирование усилий каждой подсистемы для эффективной работы всей организации.

В дальнейшем в исследованиях кросс-функциональное взаимодействие рассматривается в рамках менеджмента операций преимущественно как вид деятельности, оказывающий положительное влияние на функционирование фирмы.

Особый интерес представляет исследование А.М. Мирзоевой, посвященное изучению кросс-функциональной компетентности руководителя через систему дополнительного профессионального образования. В ее работе кросс-функциональное взаимодействие рассматривается как эффективная коммуникация между руководителем и участниками кросс-функциональной команды, которая включает осознание руководителем степени и уровня связей между участниками коммуникативного процесса, знание того, как связи между участниками формируют кросс-функциональную команду [7, с. 177]. Автор рассматривает проблему профессиональной подготовки руководителей, способных организовать управление, основанное на кросс-функциональных принципах, не затрагивая вопросы подготовки участников кросс-функционального взаимодействия.

Итак, учитывая цели профессиональной подготовки студентов магистратуры, задачи нашего исследования, мы будем исходить из понимания кросс-функционального взаимодействия как широкого многоаспектного понятия, включающего в себя взаимодействие между работниками различных подразделений,

персоналом разных организаций, взаимодействие организации и клиентов, поставщиков и покупателей в рамках решения одной задачи [7, с. 39–40].

В основе понятия «готовность к кросс-функциональному взаимодействию» лежит понятие готовности, оно является психологическим базисом для формирования всего комплекса компетенций будущего специалиста – выпускника магистратуры, поэтому содержание понятия «готовность», его структура в нашем исследовании принимаются за основу формирования понимания содержания и структуры понятия «готовность к кросс-функциональному взаимодействию».

К настоящему моменту по проблеме формирования готовности человека к деятельности накоплен значительный теоретический и практический материал. В психолого-педагогической литературе понятие готовности рассматривают как многоаспектное и интегративное, поскольку оно используется для описания комплекса различных состояний, намерений или способностей человека. Однако несмотря на то, что авторы осмысливают данное понятие неоднозначно, это не влияет на понимание очевидной сути готовности или неготовности к выполнению той или иной деятельности как состоянию, способствующему или препятствующему проявлению активности. Готовность к профессиональной деятельности является одним из основных условий эффективной работы специалиста.

Как правило, в психолого-педагогической литературе выделяется два основных подхода к определению понятия «готовность»: функциональный, когда готовность рассматривается как особое состояние, которое занимает промежуточное положение между свойствами личности и психическими процессами, умение мобилизовать физические и психические ресурсы в непосредственной связи с психическими функциями, формирование которых является обязательным условием для результативной деятельности (Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, В.М. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов), и личностный, согласно которому готовность представляет собой целостное проявление всех сторон личности, которое обеспечивает возможность эффективного выполнения деятельности, выступает интегральным свойством личности, включающим в себя активное положительное отношение, склонность к деятельности, переходящую в увлеченность; умение организовать свой труд, работать самостоятельно, некоторые знания, умения, навыки и опыт, а также умение видеть перспективы развития (Л.С. Выготский, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин) [8].

Перспективным для нашего исследования мы считаем рассмотрение готовности к деятельности через призму интегрированного функционально-личностного подхода как целостной совокупности качеств личности, обеспечивающих возможность эффективного выполнения функций, адекватных потребностям данной деятельности.

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться мнения В.Г. Гладких и Т.В. Даниловой, которые, интегрируя различные научные подходы, описывают готовность к профессиональной деятельности как систему качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности, формируемых и развиваемых в процессе профессиональной подготовки [9, с. 4416]. В состав профессиональной готовности авторы включают следующие компоненты:

1) мотивационно-целевой – положительное отношение к получению профессиональных знаний и умений, представление о целях профессиональной деятельности, сформированность мотивов, интересов и ценностных ориентаций;

2) когнитивный – знание теоретических основ, методов и способов профессиональной деятельности, сформированность понятийно-терминологического аппарата;

3) функционально-действенный (деятельностный) – необходимые для осуществления профессиональной деятельности умения и навыки, сформированное профессиональное мышление и индивидуальный стиль деятельности;

4) контрольно-оценочный (оценочно-рефлективный) – умение анализировать и оценивать результаты своей деятельности, самооценку готовности к профессиональной деятельности [9, с. 4417–4418].

Данная структура профессиональной готовности может быть взята за основу при определении структуры понятия готовности к кросс-функциональному взаимодействию. Поскольку компоненты готовности к деятельности должны определяться с учетом особенностей предметной области и должны соотноситься со структурой данной деятельности, мы считаем необходимым добавить в структуру понятия готовности к кросс-функциональному взаимодействию межличностный компонент, который отражает диалогическую основу кросс-функционального взаимодействия.

На основе проведенного анализа литературы по проблеме организации кросс-функционального взаимодействия раскроем содержание компонентов готовности к кросс-функциональному взаимодействию.

Мотивационно-целевой компонент является основополагающим компонентом, который обеспечивает эффективность реализации кросс-функционального взаимодействия и соответствует мотивам и целям создания кросс-функциональной команды. В первую очередь мотивация создания кросс-функциональной команды на предприятии заключается в более быстрой реализации поставленных перед командой целей за счет установления кросс-функциональных рабочих контактов и частичного освоения участниками смежных областей знаний [1]. Для формирования мотивации к кросс-функциональному взаимодействию, на наш взгляд, у сотрудника должны быть сформированы положительное отношение к своей профессии в целом, интерес к реализуемому командой проекту, понимание перспектив своего профессионального развития через реализуемый проект; понимание необходимости привлечения участников команды к решению поставленной задачи и желание внести свой вклад в ее работу. Большинство авторов акцентируют внимание на том, что от ясности поставленной цели зависит успех работы команды [2; 7; 10]. Понимание целей команды, действующих правил будет способствовать формированию общей ментальной модели команды и обеспечит достижение поставленной цели [2, с. 344]. Еще одним важным фактором, повышающим мотивацию участника кросс-функциональной команды и обеспечивающим его профессиональное развитие, является представление о том, как цели командного проекта соотносятся с целями его структурного подразделения и глобальными целями компании. Таким образом, наличие мотивационно-целевого компонента готовности к кросс-функциональному взаимодействию у сотрудников выражается через осознание потребности и стремление к развитию своих профессиональных способностей через перенятие знаний и опыта других участников команды.

Когнитивный компонент отражает знания работника, обеспечивающие понимание сущности и специфики работы кросс-функциональной команды и способов и правил ее организации. Во-первых, сформированность данного компонента характеризует наличие знаний о видах, способах и техниках организации кросс-функционального взаимодействия, знание основ командообразования и работы в команде. Авторы, изучающие вопросы формирования командной компетенции, работы различных видов команд, отмечают, что для эффективной деятельности ее участники должны обладать знаниями в области командного менеджмента, осознавать свою командную роль, задачи и обязанность, область работы и зону ответственности [3; 11]. Кроме того, поскольку кросс-функциональное взаимодействие реализует матричную структуру управления, участники команды должны иметь достаточную теоретическую осведомленность об особенностях организации такой работы [4]. Во-вторых, поскольку работа кросс-функциональных команд направлена на реализацию каких-либо проектов, участники должны знать теоретические основы управления проектами, принципы их планирования, разработки, реализации, особенности управления проектом на всех этапах его жизненного цикла. Знание принципов гибкой методологии разработки, параллельного проектирования продукта, философии непрерывного совершенствования поможет участникам наиболее эффективно организовать совместную деятельность. И, в-третьих, специалист должен обладать достаточным уровнем профессиональных знаний в своей области, поскольку его основная роль заключается в реализации своих профессионально-функциональных качеств [2]. При этом преимуществом является наличие у сотрудника широкого профессионального кругозора, дополнительных знаний из смежных областей.

Деятельностный компонент проявляется в способности работника применять полученные знания и сформированные умения и навыки при решении кросс-функциональной командой трудовых задач. Отличительным требованием к участникам кросс-функциональных команд является наличие у специалиста способности при реализации проекта использовать свои профессиональные знания в интеграции со знаниями других участников. Описывая данное качество, авторы говорят о развитии у участников «перекрестных» компетенций, позволяющих осваивать новые роли и эффективно справляться с разными задачами [10], или способности владеть «языком каждого», решать задачи на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и кросс-функционального взаимодействия [2]. Работа команды в целом и особенно разработка инновационных проектов характеризуются высокой степенью риска и неопределенности, в связи с чем для участников важны такие навыки, как умение работать в условиях многозадачности, неопределенности, своевременно реагировать на изменения среды, готовность подстраиваться под новые требования. Для работы над проектами также важны активное профессиональное самопроявление специалистов, самоинициативная деятельность под влиянием внутренних потребностей, стремление к творческой деятельности, дивергентное и конвергентное мышление [2; 7; 10]. Кроме того, поскольку кросс-функциональное взаимодействие требует частичного освоения умений и навыков смежных функциональных областей, в деятельностном проявлении готовности к кросс-функциональному взаимодействию важное место занимает способность к организации самостоятельной познавательной деятельности, развитые навыки самообучения, поиска и анализа информации.

Межличностный компонент является системообразующим в структуре готовности к кросс-функциональному взаимодействию, поскольку обеспечивает эффективность коммуникации внутри команды. Содержание данного компонента составляет культура профессионального общения работника, сформированность у него умений и навыков деловой коммуникации, ориентированность на сплочение команды, согласование своих действий с действиями других участников, чувство общности, доверия, взаимной ответственности за работу над проектом и его результат [2; 7; 10; 11]. Достичь ясности в отношении целей, сформировать чувство принадлежности, преодолеть барьеры внутри команды можно за счет сотрудничества с коллегами и регулярного обсуждения хода работы и результатов [2]. Поэтому эффективное кросс-функциональное взаимодействие может быть достигнуто в первую очередь за счет выстраивания эффективного диалога. Таким образом, диалогическое взаимодействие может быть рассмотрено, во-первых, как основа эффективной работы в условиях

кросс-функциональной парадигмы, а во-вторых, как реализация вектора развития современного образования, который обеспечит «становление культурной, инициативной, осознающей себя личности, способной быть в диалоге с миром и с самой собой» [12, с. 31].

Оценочно-рефлексивный компонент является причинно-следственным и существует при условии сформированности остальных компонентов. Для корректирования своей деятельности и профессионального развития важным этапом является оценка индивидуальной и коллективной профессиональной деятельности, организация контроля и самоконтроля, сопоставление результатов деятельности с заданными целями, что позволяет находить причины и выход из затруднительных ситуаций; и в случае необходимости корректировать ход решения задач [2; 7; 10]. Рефлексивность предполагает обобщение и анализ собственного и коллективного опыта, поиск путей оптимизации деятельности, включает способность критически осмысливать свою деятельность, дает возможность трансформировать поведение в ответ на изменение ситуации [10]. В процессе командной работы происходит взаимовлияние индивидуального и коллективного опыта, приобретение каждой из взаимодействующих сторон черт друг друга. При этом сформированный оценочно-рефлексивный компонент готовности к кросс-функциональному взаимодействию должен обеспечить как сохранение профессиональных интересов участников и возможности отстаивать свою позицию, так и препятствовать проявлению индивидуалистических черт, нацеленности на собственную выгоду при межличностном взаимодействии и ориентировать сотрудников на перенаправление усилий с индивидуальной на совместную деятельность.

Таким образом, на основании вышеизложенного можем сформулировать понятие готовности к кросс-функциональному взаимодействию. Это интегративное качество личности, которое выражается в способности специалиста применять профессиональные знания, умения и навыки в интеграции с профессиональными знаниями сотрудников других функциональных подразделений при работе над совместным проектом посредством эффективной коммуникации; умения самостоятельно осваивать необходимые для решения задачи межпрофессиональные знания; включает в себя мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, межличностный и оценочно-рефлексивный компоненты и обеспечивает достижение общей цели.

В результате проведенного теоретического исследования мы достигли поставленной цели и определили сущность и структуру готовности к кросс-функциональному взаимодействию студентов магистратуры. Полученные результаты подтверждают, что данное качество является неотъемлемой частью профессиональной компетентности современных специалистов, что актуализирует вопрос включения систематической работы по подготовке студентов к работе в кросс-функциональных командах в процесс профессиональной подготовки. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для исследователей в области профессионального образования, преподавателей и разработчиков образовательных программ магистратуры.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке структурно-функциональной модели формирования готовности к кросс-функциональному взаимодействию у студентов магистратуры в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бабордина О.А., Сукманова И.А. Кросс-функциональная команда как фактор развития процессного управления на предприятии. *Теория и практика общественного развития*. 2025; № 5: 129–134.
2. Калабина Е.Г., Беляк О.Ю. Кросс-функциональные команды как инструмент развития знаниевого потенциала компании. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия: Менеджмент. 2020; Т. 19, № 3: 336–361.
3. Костенко Е.П. Трансформация механизма управления персоналом в условиях формирования нового технологического уклада. *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2020; № 2: 58–69.
4. Ткач П.С. Кросс-функциональное сотрудничество как фактор эффективности при реализации стратегических проектов. *Universum: технические науки.* 2025; № 10 (139). Available at: https://7universum.com/ru/tech/archive/item/20995
5. Лейнвалд П., Майнарди Ч. Кросс-функциональный менеджмент. *Проблемы управления в социальных системах*. 2013; Т. 6, № 9: 30–34.
6. Lawrence P.R., Lorsch J.W. Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*. 1967; Т. 12, № 1: 1–47.
7. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2022.
8. Кислова И.В., Михайловский В.Г., Савченко С.Л. Анализ подходов к пониманию готовности к деятельности. *Социальные отношения*. 2011; № 2 (3): 11–20.
9. Гладких В.Г., Данилова Т.В. Психолого-педагогическая сущность формирования профессиональной готовности будущих рабочих. *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры:* материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: ОГУ, 2018: 4413–4419.
10. Зритнева Е.И., Малахова Ю.А. Кросс-функциональная компетентность как личностная характеристика, обеспечивающая социальную успешность. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 281–284.
11. Уфимцев А.А. Кросс-функциональные команды как инструмент инновационного менеджмента. *Прикладные экономические исследования*. 2025; № 1: 107–114.
12. Белова С.В., Краснокутская О.А., Хазыкова Т.С. Диалогическая компетентность будущих педагогов с позиции междисциплинарного знания. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 62-2: 31–34.

References

1. Babordina O.A., Sukmanova I.A. Kross-funkcional'naya komanda kak faktor razvitiya processnogo upravleniya na predpriyatii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2025; № 5: 129-134.
2. Kalabina E.G., Belyak O.Yu. Kross-funkcional'nye komandy kak instrument razvitiya znanievogo potenciala kompanii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya: Menedzhment. 2020; T. 19, № 3: 336-361.
3. Kostenko E.P. Transformaciya mehanizma upravleniya personalom v usloviyah formirovaniya novogo tehnologicheskogo uklada. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*. 2020; № 2: 58-69.
4. Tkach P.S. Kross-funkcional'noe sotrudnichestvo kak faktor `effektivnosti pri realizacii strategicheskih proektov. *Universum: tehnicheskie nauki.* 2025; № 10 (139). Available at: https://7universum.com/ru/tech/archive/item/20995
5. Lejnvald P., Majnardi Ch. Kross-funkcional'nyj menedzhment. *Problemy upravleniya v social'nyh sistemah*. 2013; T. 6, № 9: 30-34.
6. Lawrence P.R., Lorsch J.W. Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*. 1967; T. 12, № 1: 1-47.
7. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022.
8. Kislova I.V., Mihajlovskij V.G., Savchenko S.L. Analiz podhodov k ponimaniyu gotovnosti k deyatel'nosti. *Social'nye otnosheniya*. 2011; № 2 (3): 11-20.
9. Gladkih V.G., Danilova T.V. Psihologo-pedagogicheskaya suschnost' formirovaniya professional'noj gotovnosti buduschih rabochih. *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury:* materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Orenburg: OGU, 2018: 4413-4419.
10. Zritneva E.I., Malahova Yu.A. Kross-funkcional'naya kompetentnost' kak lichnostnaya harakteristika, obespechivayuschaya social'nuyu uspeshnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 281-284.
11. Ufimcev A.A. Kross-funkcional'nye komandy kak instrument innovacionnogo menedzhmenta. *Prikladnye `ekonomicheskie issledovaniya*. 2025; № 1: 107-114.
12. Belova S.V., Krasnokutskaya O.A., Hazykova T.S. Dialogicheskaya kompetentnost' buduschih pedagogov s pozicii mezhdisciplinarnogo znaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 62-2: 31-34.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-166-170

***Bereznyatskaya M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia),*
E-mail: bereznyatskaya-ma@rudn.ru
***Denisenko A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia),*
E-mail: denisenko-av@rudn.ru

MULTIMODAL METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON MODERN RUSSIAN CINEMA. The article examines an adapted multimodal method in the practice of teaching Russian as a Foreign Language (RFL), based on the use of audiovisual artistic means, primarily authentic Russian films. The relevance of the study stems from the need for modern teaching methodologies that take into account the cognitive characteristics of foreign students and

the opportunities offered by digital technologies. The objective of the research is to describe the application of the multimodal method when working with feature films in RFL classes with a foreign-language audience. The scientific novelty of this study lies in the linguocultural analysis of digital material and the development of a methodological model for working with films. The multimodal method has been adapted for teaching Russian as a foreign language in both online and offline environments. A system of exercises has been developed based on the contemporary Russian film "Gagarin: First in Space." An experimental validation of this method was conducted, including a survey and a control test with the participation of foreign students of non-philological specialties (TORFL-II (B2) level). The study demonstrated the effectiveness of the multimodal methodology for developing language skills and cultural awareness among foreign learners, as well as the prospects for its further exploration in linguodidactics.

Key words: **multimodality, film, RFL, linguodidactics, digital technologies, linguocultural studies**

***М.А. Березняцкая**, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail:bereznyatskaya-ma@rudn.ru*
***А.В. Денисенко**, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: denisenko-av@rudn.ru*

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО КИНО

В статье рассмотрен адаптированный мультимодальный метод в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на основе использования аудиовизуальных художественных средств, прежде всего аутентичных российских фильмов. Актуальность обусловлена потребностью в современных методиках, учитывающих когнитивные особенности иностранных студентов и возможности цифровых технологий. Цель исследования – описать применение метода мультимодальности при работе с художественными фильмами на занятиях по РКИ в иноязычной аудитории. Научная новизна данного исследования заключается в лингвострановедческом анализе цифрового материала и методической модели работы с кинофильмом. Метод мультимодальности адаптирован для преподавания русского языка как иностранного в онлайн- и офлайн-среде. Разработана система упражнений на основе современного российского фильма «Гагарин. Первый в космосе». Проведены экспериментальная апробация данного метода, анкетирование и контрольное тестирование с участием иностранных студентов нефилологических специальностей (уровень ТРКИ-II (В2)). Исследование показало эффективность применения методики мультимодальности для развития языковых навыков и культурной осведомлённости иностранных обучающихся и перспективы её дальнейшего изучения в лингводидактике.

Ключевые слова: **мультимодальность, кинофильм, РКИ, лингводидактика, цифровые технологии, лингвострановедение**

В статье представлен адаптированный вариант инновационного образовательного метода мультимодальности, ориентированный на преподавание русского языка как иностранного (РКИ), в том числе в смешанном формате, с использованием аудиовизуальных художественных средств.

Актуальность работы определяется потребностью в разработке современной методики, которая сочетает педагогическую эффективность с учётом когнитивных особенностей новых поколений студентов.

Цель исследования заключается в разработке и описании методики внедрения мультимодального подхода к обучению посредством использования аутентичных российских кинофильмов при работе с аудиторией, изучающей русский язык как иностранный. Для реализации поставленной цели авторами был применен следующий комплекс исследовательских методов: анализ научной литературы, наблюдение, опрос, тестирование и систематизация эмпирических данных.

Объектом исследования выступает процесс организациии учебно-познавательной деятельности иностранных студентов с применением метода мультимодальности и оценка эффективности его использования в контексте достижения образовательных результатов.

Исследовательским материалом послужили кинофильм «Гагарин. Первый в космосе» (реж. П. Пархоменко, 2013), а также вспомогательные ресурсы – теоретические и страноведческие материалы, практические задания из интерактивного учебного пособия для иностранных студентов «Русский язык в мире кино» [1].

Поэтапная организация исследования позволила авторам сформулировать следующие задачи:

1. Обосновать гипотезу о влиянии мультимодального метода на результативность обучения иностранных студентов РКИ.
2. Адаптировать данный метод для преподавания РКИ в офлайн- и онлайн-форматах.
3. Разработать систему упражнений на основе современного российского художественного фильма «Гагарин. Первый в космосе».
4. Осуществить экспериментальную апробацию предложенного метода с иностранными студентами нефилологических специальностей.
5. Скорректировать выдвинутую гипотезу на основе данных анкетирования и контрольного тестирования иностранных обучающихся, владеющих русским языком на втором сертификационном уровне (ТРКИ-II (В2)).

Научная новизна данного исследования состоит во всестороннем лингвострановедческом анализе цифрового учебного материала в аспекте обучения русскому языку как иностранному.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что мультимодальное обучение в практике преподавания РКИ позволяет создать многогранную учебную среду для эффективной познавательной деятельности учащихся, сформировать способность к самообучению и самоорганизации, активизировать когнитивные процессы для более глубокого восприятия информации.

Практическая значимость состоит в следующем: результаты исследования можно использовать при разработке учебных материалов, направленных на формирование и развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов.

В условиях трансформации современного образовательного пространства особую актуальность приобретает внедрение инновационных педагогических технологий, среди которых заметное место занимает мультимодальный метод. Понятие мультимодальности заключается в представлении о полисенсорном восприятии человеком окружающего мира: информация усваивается не через какой-либо один канал, а при помощи комплексного взаимодействия зрения, слуха и тактильных ощущений. В образовательном контексте этот метод трансформируется в подход, при котором эффективность обучения существенно возрастает за счёт одновременной подачи материала разными способами, а именно – через сочетание текста, изображений, аудиосопровождения, видеофрагментов и интерактивных элементов.

В научной парадигме понятие мультимодальности связано с концепцией мультимодальной грамотности, которая подразумевает не только восприятие разнородных информационных потоков, но и способность интерпретировать, анализировать и создавать тексты с различными формами семиотической репрезентации (вербальные высказывания, графика, анимация, звуковое сопровождение, жесты и мимика в видеоконтенте).

Развитие теоретических основ исследуемого метода опиралось на ряд ключевых научных работ. А. Пэйвио в рамках теории двойного кодирования (Dual Coding Theory) показал, что параллельное представление информации в вербальной и визуальной формах задействует два самостоятельных, но взаимосвязанных канала обработки данных в сознании человека [2]. Это не только облегчает восприятие, но и способствует более глубокому и долговременному запоминанию материала, поскольку между образами и словами формируются устойчивые ассоциативные связи.

Существенный вклад в осмысление мультимодальности как коммуникативного и образовательного феномена внесли К. Джевитт и Г. Кресс, которые интерпретировали данный термин как особый способ организации коммуникации, в процессе которой письменная и устная речь, жесты, мимика, звук и изображение образуют общее смысловое единство [3; 4].

Российские учёные также внесли вклад в развитие осмысления понятия мультимодальности, например, Г.Е. Крейдлин обращает внимание на культурную составляющую, отмечая тот факт, что «решение проблемы мультимодальности невозможно без анализа телесных объектов, участвующих в коммуникации, их признаков и действий, а также характеристик людей – обладателей этих объектов. При этом разнообразные телесные практики обусловлены не только анатомией и физиологией человека, но и модой, престижем, воспитанием, национальными, этническими или культурными обычаями» [5, с. 100–120].

Такой комплексный подход позволяет иностранным учащимся более точно понимать высказывания, коммуникативные ситуации и приближает их опыт к реальному взаимодействию в русскоязычной среде.

В условиях современного технического прогресса наблюдается активное использование цифровых инструментов и мультимедийных ресурсов в образовательном процессе. Применение данных средств позволяет моделировать аутентичные речевые ситуации, обеспечивать погружение обучающихся в культурно-языковую среду и задействовать следующие каналы восприятия: зрительный, слуховой, дигитальный и тактильный, что значительно облегчает обучение иностранных студентов.

В последнее десятилетие в российском образовании пристальное внимание уделяется использованию мультимодального метода в практике преподавания РКИ [6–10]. Однако в процессе его применения возникает ряд трудностей, связанных с неполным усвоением иностранными студентами теоретического материала

при самостоятельной работе в условиях недостаточного уровня владения русским языком. Это может привести к снижению мотивации и формированию негативного отношения к структурированной последовательности этапов работы.

В связи с этим авторы данной статьи предлагают оптимизировать мультимодальный метод обучения русскому языку как иностранному, внедрив в образовательный процесс аутентичные кинопроизведения.

Такой подход, по мнению исследователей, позволяет в значительной степени нивелировать обозначенные трудности. Во-первых, просмотр кинокартин вызывает устойчивый интерес у обучающихся независимо от уровня языковой подготовки: даже при частичном понимании диалогов студенты способны улавливать суть происходящего благодаря невербальным средствам коммуникации. Во-вторых, погружение в естественную речевую среду способствует непроизвольному освоению разговорных конструкций и планомерному развитию компетенций в области лингвокультурологии.

Современные методические исследования охватывают широкий круг вопросов, связанных с применением видеоматериалов в обучении РКИ. В частности, учёные обсуждают критерии отбора аутентичных фильмов с учётом их жанрового своеобразия и проблематики [11; 12]. Ряд исследований посвящен прикладным вопросам применения киноматериалов в образовательном процессе. В них представлены этапы работы с видеоконтентом, условия его продуктивного внедрения в обучение, а также воздействие на развитие всех видов речевой деятельности учащихся [11]. Подход исследователей к обучению студентов, владеющих русским языком на уровне А2-В1, строится на сочетании традиционных и инновационных методов. С одной стороны, предлагаются классические упражнения на лексику и грамматику, задания на развитие навыков чтения и говорения, с другой – современные нестандартные педагогические решения, которые делают процесс коммуникации более естественным и уверенным [13; 14].

По сравнению с традиционными формами организации занятий использование мультимодального обучения в практике преподавания РКИ с интеграцией в учебный процесс аутентичных художественных фильмов демонстрирует ряд преимуществ. Во-первых, методика позволяет эффективно выстраивать образовательный процесс в дистанционном формате. Во-вторых, нестандартная структура занятий способствует росту мотивации учащихся. В-третьих, предоставление материалов для самостоятельного изучения и проработки поддерживает индивидуальный подход к обучению и помогает студентам развивать навыки самоорганизации и самообразования. В-четвёртых, работа с оригинальными киноматериалами обогащает представления иностранных студентов о российской культуре. Наконец, анализ ошибок и трудностей, возникающих у обучающихся в ходе выполнения заданий, даёт преподавателю возможность корректировать дальнейшую программу обучения.

Опираясь на современные подходы к использованию цифровых технологий в обучении, идеи комплексного представления материала и возможности мультимодального метода, авторы создали и успешно апробировали интерактивное учебное пособие «Русский язык в мире кино» для студентов, владеющих русским языком на уровне А2-В1 [1].

Каждый урок пособия в рамках мультимодальной методики представлен в виде трёх последовательных этапов: предварительной работы на подготовительном этапе, непосредственной отработки материала во время просмотра фильма и его последующего анализа на заключительном этапе. В соответствии с данной схемой работы учебные задания подразделяются на три группы:

– задания для предварительной подготовки, размещенные на учебном портале для самостоятельного изучения студентами или под руководством преподавателя в офлайн-формате;

– задания, выполняемые во время просмотра фильма, могут быть также выложены на учебном портале или выполняться непосредственно на уроке;

– задания после просмотра фильма, выполняемые на очном занятии.

В настоящем исследовании предлагается методическая модель проведения учебного занятия на основе кинокартины «Гагарин. Первый в космосе», включающая комплекс специально разработанных заданий с конкретными примерами их реализации.

В рамках предложенной авторами методики преподаватель заблаговременно (за несколько дней до занятия по фильму «Гагарин. Первый в космосе») предоставляет обучающимся комплект учебных материалов, который включает:

– текстовый документ с кратким описанием кинокартины и историческими сведениями о первом полёте человека в космос, а также структурированные учебные задания;

– задания «предпросмотрового этапа» в электронном виде;

– ссылку на онлайн-версию фильма;

– задания заключительного этапа работы с киноматериалом.

В данной статье авторами предложены для ознакомления фрагменты заданий, а методическое обеспечение занятия полностью представлено в пособии «Русский язык в мире кино» [1].

Основная задача обучающихся – выполнить задания предпросмотрового этапа, направленные на преодоление лексических барьеров, типичных при работе с аутентичными аудиовизуальными материалами и демонстрирующих стилистическое многообразие языковых единиц. Упражнения дополнительно знакомят студентов с культурно-историческими реалиями эпохи, отражённой в фильме. Их можно выполнять как самостоятельно, так и под руководством преподавателя – в онлайн- и офлайн-форматах. В частности, на подготовительном этапе обучающимися выполняются лексико-грамматические упражнения на установление правильных соответствий между словами и их значениями:

1. Невесомость – … .
2. Орбита – … .
3. Герметичность – … .
4. Перегрузка – … .
5. … .

А. Путь небесного тела относительно другого.

Б. физическое состояние, при котором вес тела равен 0.

В. Превышение нормальной нагрузки или допустимого уровня воздействия.

Г. свойство конструкции не пропускать газы и жидкости.

Д. … .

В целях закрепления лексических навыков студентам предлагается выполнить задание на подстановку: заполнить пропуски в предложениях словами, которые были даны в предыдущем упражнении. Например:

1. Искусственный спутник был выведен на заданную … и начал передавать данные на Землю.
2. В условиях … жидкости принимают форму шариков.
3. Инженеры разработали новый материал, обеспечивающий повышенную … конструкции.
4. Космонавты проходят тренировки, чтобы подготовиться к … во время старта ракеты.
5. … .

На предпросмотровом этапе также целесообразно давать иностранным студентам задания на формирование навыков словообразования. С учетом специфики предлагаемого аудиовизуального материала можно проработать словообразование существительных, например, обозначающих профессии, с использованием продуктивных суффиксов русского языка.

Фрагмент задания: Летать – лётчик, строить – …, переводить – …, исследовать – … .

В завершение первого этапа работы с киноматериалом можно предложить упражнение, демонстрирующее высокую мотивационную привлекательность среди обучающихся. Опираясь на доказанную эффективность методов иноязычного обучения, интегрирующих музыкальные компоненты (пение, заучивание стихотворных и песенных текстов), рекомендуется предложить студентам прослушать и выучить текст русской народной песни «Валенки», напеваемой Гагариным во время космического полета. Данный вид речевой деятельности способствует углублённому усвоению лексических единиц и расширению активного словарного запаса обучающихся [15].

На втором этапе реализации предложенной авторами методики иностранные обучающиеся выполняют самостоятельную работу в онлайн или офлайн-формате: просматривают кинофильм «Гагарин. Первый в космосе», одновременно работая с практическими заданиями. На этапе непосредственной отработки материала преподаватель отслеживает концентрацию внимания учащихся и анализирует их интерпретацию сюжета и смысла кинофильма. Во время показа обучающиеся внимательно просматривают аудиовизуальный материал и отвечают на вопросы по содержанию:

1. С какими сложностями столкнулся Гагарин при посадке самолета? Почему?
2. Кто заменил Гагарина во время первого космического полета?
3. В каком году и какого числа человек впервые отправился в космос?
4. Что произнес Гагарин перед стартом ракеты?
5. Какое звание получил Гагарин после завершения полета?
6. … .

В ходе выполнения заданий предпросмотрового и просмотрового этапов преподаватель отмечает лингвистические, культурные или смысловые затруднения иностранных студентов. На последующем очном либо дистанционном занятии проводится разбор выявленных сложностей.

Затем под руководством преподавателя учащиеся выполняют упражнения из раздела «Задания после просмотра фильма». Ключевая задача данного этапа – оценить степень адекватности восприятия и интерпретации художественного фильма иностранными обучающимися. Аутентичность аудиовизуального материала может создавать дополнительные барьеры для понимания из-за особенности разговорной речи, культурных реалий, идиоматических выражений и специфики невербальной коммуникации.

Для диагностики уровня понимания содержания фильма студентам предлагается выполнить задание на соответствие следующим утверждениям:

1. Высокий рост Гагарина осложнял посадку самолета.
2. Во время войны брат Гагарина рисковал жизнью, пытаясь атаковать врага, и чудом остался жив.
3. Фотогеничность лётчика – одна из причин выбора кандидатуры Гагарина Н. Хрущёвым.
4. Отбор в первый отряд космонавтов проводился среди трёх тысяч лётчиков-истребителей по всему СССР.
5. Н. Хрущев обратился к маршалу Малиновскому с требованием присвоить Гагарину звание майора.
6. … .

В следующем задании обучающимся необходимо определить автора высказывания, адресата речи и контекст ситуации, в которой была произнесена фраза:

1. «Ты хоть понимаешь, какого масштаба событие? Межпланетарного! Вот о нас с тобой забудут, а об этом будут помнить навсегда… Вот и добре!»
2. «Видишь, как звезды встали? Этот человек ты, и именно от тебя зависит все!»
3. «Стойте! Да стойте же! Я свой! Советский!»
4. «Майор? Мой старший лейтенант… не, не мой».
5. «… ».

Следуя парадигме мультимодального метода, подобное задание можно видоизменить, используя технические средства. Значительного прогресса в формировании навыков диалогической речи можно достичь посредством выполнения задания, предполагающего воспроизведение диалога из кинофильма, предоставив видеоряд без звукового сопровождения. Это побуждает обучающихся анализировать мимику, жесты, ситуацию общения и на основе этих данных самостоятельно воссоздавать вербальный компонент диалога.

С целью оценки уровня усвоения знаний иностранными учащимися в области лексики, грамматики, культуры общения и страноведения студенты были распределены на две мини-группы – экспериментальную и контрольную.

Участники экспериментальной группы осваивали учебный материал с использованием учебно-методического пособия «Русский язык в мире кино», в то время как студенты контрольной группы работали с традиционными учебными ресурсами.

После завершения эксперимента обе мини-группы выполнили одинаковый комплекс заданий, охватывающий основные аспекты языковой подготовки. Преподавателями проведен сравнительный анализ данных, итоги которого представлены на графике (см. рис. 1).

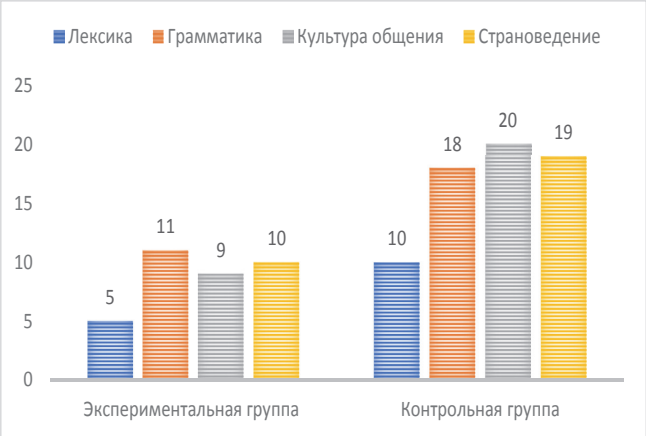


Рис. 1. Количество ошибок, допущенных обучающимися (%)

В ходе проведённого исследования поставленные задачи были успешно выполнены, что позволило подтвердить перспективность применения исследуемого метода в практике преподавания русского языка как иностранного.

Выдвинутое предположение о результативности мультимодального метода в обучении иностранных студентов РКИ, предполагающее, что интеграция различных модальностей восприятия (визуальной, аудиальной) способствует повышению мотивации иностранных обучающихся и улучшению усвоения языкового материала за счёт создания естественной коммуникативной среды, подтверждено.

Предложенный метод адаптирован для преподавания русского языка как иностранного в обоих форматах обучения – как в традиционной офлайн-среде, так и в условиях онлайн-взаимодействия; разработанные методические подходы учитывают специфику каждого формата, включая использование цифровых инструментов и платформ для дистанционного обучения, а также интерактивных аудиторных практик.

Кроме того, разработана система упражнений на основе современного российского художественного фильма «Гагарин. Первый в космосе», которая включает все этапы работы с киноматериалом, направленные на развитие социокультурной компетенции, а также лексико-грамматических навыков, навыков чтения, аудирования и говорения.

В ходе проведенного эксперимента осуществлялась апробация мультимодальной методики обучения РКИ среди иностранных студентов нефилологических специальностей. Обучающиеся, владеющие русским языком на уровне ТРКИ-II (B2), выполняли разработанные авторами упражнения, в результате чего повысилась активность студентов на занятии и улучшились показатели по основным языковым навыкам. Также проведены анкетирование и контрольное тестирование, которые подтвердили высокую заинтересованность студентов в изучении языка, успешное усвоение лексико-грамматического материала, и значительное улучшение понимания аутентичного художественного фильма.

Таким образом, эффективность применения методики мультимодальности для развития языковых навыков и культурной осведомлённости иностранных обучающихся демонстрирует перспективность дальнейших исследований в области лингводидактики.

Библиографический список

1. Калинина Ю.М., Березняцкая М.А., Денисенко А.В. *Русский язык в мире кино:* учебное пособие для иностранных студентов. Москва: РУДН, 2025.
2. Clark J., Paivio A. A dual coding perspective on encoding processes. *Imagery and related mnemonicprocess: Theories, individual differences, and applications.* 1987. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4676-3_1
3. Kress G., Van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* London: Arnold, 2001.
4. Kress G., Van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: Routledge, 2021.
5. Крейдлин Г.Е. Семиотическая концептуализация человеческого тела. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2014; № 2: 100–120.
6. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. *Когнитивные исследования:* сборник научных трудов. Москва: Институт психологии РАН, 2010; Выпуск 4: 135–152.
7. Кожемякин Е.А. Мультимодальный текст как семиотический феномен: проблема дискретности. *Лингвистическая лимология:* материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Москва: МГОУ, 2022: 40–43.
8. Никифорова М.В., Скворцова И.А. Теоретические и прикладные аспекты применения метода ситуативного анализа при обучении иностранному языку для специальных целей. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* 2023; № 2: 115–127.
9. Бахтиозина М.Г. Мультимодальный текст как средство обучения английскому языку деловой коммуникации. *Сборник научных и учебно-методических трудов:* Москва: ООО «Издательский дом» КДУ», «Университетская книга», 2019; Выпуск 16: 23–33.
10. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Реализация принципа мультимодальности при формировании у иностранных студентов социокультурной компетенции. *Преподаватель XXI век.* 2021; № 4 (1): 141–157.
11. Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Современные фильмы на уроках РКИ. «Питер FM». *Русский язык за рубежом.* 2014; № 2 (243): 41–47.
12. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки.* 2017; Т. 3 (69), № 4: 66–78.
13. Денисенко А.В., Яркина Л.П., Березняцкая М.А., Аль-Афанди Е.К., Понякина Т.П. *Смотрим современное российское кино:* учебно-методическое пособие по работе над художественным фильмом на занятиях по русскому языку для студентов-иностранцев. Москва: РУДН, 2017.
14. Коноваленко И.В., Шкурко О.В. Работа с фильмом «Калашников» на уроках РКИ (Предпросмотровая работа). *Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации:* сборник трудов XI Международной научно-практической конференции. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2020: 53–57.
15. Леви В. Вопросы психобиологии музыки. *Советская музыка.* 1966; № 8: 37–43.

References

1. Kalinina Yu.M., Bereznyackaya M.A., Denisenko A.V. *Russkij yazyk v mire kino:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov. Moskva: RUDN, 2025.
2. Clark J., Paivio A. A dual coding perspective on encoding processes. *Imagery and related mnemonicprocess: Theories, individual differences, and applications.* 1987. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4676-3_1
3. Kress G., Van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* London: Arnold, 2001.
4. Kress G., Van Leeuwen T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: Routledge, 2021.
5. Krejdlin G.E. Semioticheskaya konceptualizaciya chelovecheskogo tela. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika.* 2014; № 2: 100-120.
6. Kibrik A.A. Mul'timodal'naya lingvistika. *Kognitivnye issledovaniya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut psihologii RAN, 2010; Vypusk 4: 135-152.
7. Kozhemyakin E.A. Mul'timodal'nyj tekst kak semioticheskij fenomen: problema diskretnosti. *Lingvisticheskaya limologiya:* materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: MGOU, 2022: 40-43.
8. Nikiforova M.V., Skvorcova I.A. Teoreticheskie i prikladnye aspekty primeneniya metoda situativnogo analiza pri obuchenii inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2023; № 2: 115-127.
9. Bahtiozina M.G. Mul'timodal'nyj tekst kak sredstvo obucheniya anglijskomu yazyku delovoj kommunikacii. *Sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskih trudov:* Moskva: OOO «Izdatel'skij dom» KDU», «Universitetskaya kniga», 2019; Vypusk 16: 23-33.

10. D'yakova T.A., Zherebcova Zh.I., Holodkova M.V. Realizaciya principa mul'timodal'nosti pri formirovanii u inostrannyh studentov sociokul'turnoj kompetencii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2021; № 4 (1): 141-157.
11. Nazarenko E.B., Halyavina D.V. Sovremennye fil'my na urokah RKI. «Piter FM». *Russkij yazyk za rubezhom*. 2014; № 2 (243): 41-47.
12. Rubcova E.A., Romanova T.Yu., Polyakova E.V. Kriterii otbora autentichnyh videofil'mov pri obuchenii inostrannyh uchaschihsya ustnoj razgovornoj rechi na prodvinutom `etape obucheniya. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2017; T. 3 (69), № 4: 66-78.
13. Denisenko A.V., Yarkina L.P., Bereznyackaya M.A., Al'-Afandi E.K., Ponyakina T.P. *Smotrim sovremennoe rossijskoe kino:* uchebno-metodicheskoe posobie po rabote nad hudozhestvennym fil'mom na zanyatiyah po russkomu yazyku dlya studentov-inostrancev. Moskva: RUDN, 2017.
14. Konovalenko I.V., Shkurko O.V. Rabota s fil'mom «Kalashnikov» na urokah RKI (Predprosmotrovaya rabota). *Osnovnye voprosy lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkul'turnoj kommunikacii:* sbornik trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrahan': Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2020: 53-57.
15. Levi V. Voprosy psihobiologii muzyki. *Sovetskaya muzyka*. 1966; № 8: 37-43.

Статья поступила в редакцию 06.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-170-172

***Kolesnichenko A.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: kolesnichenkoa@mail.ru*

FUNCTIONS OF MEMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES. The article examines the didactic potential of memes, which have recently become widespread among young people, and the opportunities for their use in foreign language teaching at a technical university. Memes are attractive due to their brevity, emotionality, and comical impact on readers, which emphasizes the relevance of this study. The article provides a detailed analysis of the functional characteristics of memes, which are aimed at developing such important competencies as grammatical, phonetic, lexical, stylistic, linguistic, communicative, and sociocultural skills, as well as fostering listening skills, critical thinking, and creative potential in students. All the functions of memes examined demonstrate the feasibility of their use as didactic material for developing foreign language communicative competence, which underlies the theoretical significance of this study. The practical significance of this study lies in the recommendations contained in the article on the practical application of memes in foreign language classes at any technical university.

Key words: **Internet meme, technical university, functional features of meme, digital technologies, foreign language communicative competence**

***А.Н. Колесниченко**, канд. филол. наук, доц., Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, E-mail: kolesnichenkoa@mail.ru*

ФУНКЦИИ МЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена изучению дидактического потенциала мемов, которые широко распространены и популярны среди молодежи в последнее время, а также возможностям их применения при обучении иностранному языку в техническом вузе. Мемы привлекают своей лаконичностью, эмоциональностью и комическим эффектом, который они оказывают на читателей, чем обусловлена актуальность исследования. В статье подробно анализируются функциональные особенности мемов, направленных на развитие таких важных компетенций, как грамматическая, фонетическая, лексическая, стилистическая, коммуникативная, языковая, социокультурная, а также способствующих формированию навыков аудирования, развитию критического и креативного мышления обучающихся. Функции мемов доказывают целесообразность их использования в качестве дидактического материала для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, в чем и заключается теоретическая значимость работы. Практическая значимость исследования состоит в содержащихся в статье рекомендациях по методике практического применения мемов на занятиях по иностранному языку в любом техническом вузе.

Ключевые слова: **интернет-мем, технический университет, функциональные особенности мема, цифровые технологии, иноязычная коммуникативная компетенция**

В настоящее время все актуальнее стоит вопрос выбора эффективных дидактических средств при обучении иностранному языку, что обусловлено стремительным развитием цифровых технологий, доступностью разнообразных интернет-ресурсов, возможностью воспользоваться ими как в ходе аудиторного занятия, так и в качестве дополнительного индивидуального задания. При этом цифровые технологии, стремительно вошедшие во все сферы нашей общественной жизни, находят применение и в высшем образовании, предоставляя возможность как преподавателям повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, вызвав у них интерес благодаря использованию современных увлекательных технологий в образовательных целях, так и обучающимся погрузиться в аутентичную языковую среду, тем самым формируя иноязычные межкультурные и коммуникативные компетенции, необходимые для овладения иноязычной речью.

Одним из данных цифровых ресурсов является использование мемов, исследованию которых и посвящена данная научная работа. Мемы – это короткие фразы из известных фильмов, видеороликов, интервью и т. п., отличающиеся яркой эмоциональной окраской и выражающие либо положительное, либо отрицательное отношение говорящего по теме, затронутой в процессе коммуникации – письменной (в электронном письме или сообщении) или устной (в ходе дискуссии или диалога). Данные фразы, написанные на иностранном языке, содержат грамматические конструкции, лексемы, иногда характерные для сленга, и отражают живую англоязычную речь. Они сопровождаются ироничными картинками разного характера – от изображенных героев фильмов, известных личностей, до мультипликационных персонажей, комиксов, животных и т. п. В последнее время мемы очень популярны, особенно в молодежных кругах, в связи с появлением социальных сетей, которые являются виртуальной средой для общения, обмена фото, видео, выражения своих эмоций в виде эмодзи, стикеров, в том числе мемов, что обусловливает актуальность данной работы, посвященной изучению дидактического потенциала мемов в техническом вузе. Научная новизна исследования заключается в выявлении функциональных особенностей мемов, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся, и в данных рекомендациях по практическому их применению в учебном процессе.

Цель научной работы – проанализировать дидактический потенциал мемов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Для реализации цели были поставлены следующие задачи: 1) представить взгляды исследователей по данной проблеме; 2) обозначить преимущества применения мемов при обучении иностранному языку на основе их функциональных особенностей. В ходе исследования были применены научные методы анализа и синтеза, обобщения и сравнения результатов, полученных при изучении научной литературы по обозначенной проблематике, а также при выявлении характерных особенностей мемов, их функционального потенциала и оценке значимости их использования на практических занятиях по иностранному языку, в чем состоит теоретическая значимость работы. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов работы в практической деятельности преподавателей иностранного языка любого технического вуза.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы свидетельствует о том, что, несмотря на то, что понятие «мем» появилось в современном обществе несколько лет назад, оно становится сегодня довольно распространенным, и находит научное обоснование своему эффективному использованию в образовательных целях. В последнее время появился целый ряд исследований, посвященных данному феномену. Рассматривая мем с этимологической точки зрения, следует отметить, что термин впервые встречается в книге Ричарда Докинса «Эгоистичный ген». Автор трактует его как наименьшую единицу передачи культурной информации между (как минимум) двумя людьми. Мемы приобретают некую закодированную форму отраженной реальности в социокультурном и информационном пространстве личности, становятся культурным кодом и отражают ценности социокультурного сообщества [1]. Некоторые исследователи относят мем к способу отражения ценностей не отдельного человека, а общества в целом, а также считают его индикатором трансформации ценностей [2].

В исследованиях зарубежных авторов мем также рассматривается с данной точки зрения – как способ интеграции информации, накопленной в человеческом опыте или культурной среде, который дает возможность в полном объеме раскрыть суть какого-либо общественного явления [3]. В то же время ученые отмечают, что мемы содержат информацию, доступную для общего понимания общества, имеют интертекстуальную природу, поэтому привлекают людей разного уровня социальной структуры современного общества, отличающиеся и по возрасту, и по профессиональной принадлежности, образованию и т.п. [4; 5; 6].

Благодаря своему быстрому, «вирусному» распространению в социальных сетях некоторые мемы становятся особенно популярны среди молодежи. Они передаются от одного другому, стимулируя пользователей сети поделиться данной информацией, повышая таким образом статус передаваемой информации в меме [7]. Большая эмоциональная составляющая мемов является одной из их

главных особенностей, по мнению О.И. Степашкиной и К.А. Стрельникова [8]. В связи с этим и основное назначение мема, по мнению многих исследователей, – выразить оценочное отношение говорящего к происходящим событиям в виде комментария к реально сложившейся ситуации. К другим их свойствам относятся следующие: поликодовая структура мема, многообразие форм представления информации, культурная специфика, популярность среди молодежи, широкая тематика, разная «глубина» кодирования смысла [6].

Рассматривая возможности использования мемов в дидактических целях, Д.Р. Лустина отмечает их значимость для формирования иноязычных коммуникативных компетенций, для лучшего усвоения фонетического, лексического и грамматического материала [9]. Ю.Ю. Скрыпникова выделяет такие преимущества мемов, как развитие творческого и критического мышления у молодых людей [10]. Мемы способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, так как хорошо знакомы им, и выполнение заданий, связанных с мемами, вызывают особый интерес [11]. Анализ научной литературы доказывает актуальность выбранной темы ввиду того, что мемы пользуются популярностью в молодежной среде и им присущи им характерные черты, которые отличают их от других средств обучения.

Данное исследование направлено на выявление функциональных особенностей мемов и специфики их практического применения при обучении иностранному языку. Объектом исследования служат мемы на английском языке, широко распространенные в Интернете и отражающие тему значимости и трудности изучения иностранного языка, а также обучения иноязычной речи. Интернет-мемы рассматриваются в данном исследовании в качестве дидактического материала в учебном процессе. Лингводидактический анализ интернет-мемов позволяет выделить следующие функции в обучении с точки зрения их значимости для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для овладения иностранного языка.

Когнитивная функция мемов является одной из основных, позволяющая обучающимся получать необходимую информацию, перерабатывать, анализировать ее, представлять в обобщенном виде, хранить в памяти и использовать в дальнейшем в определенных речевых ситуациях. При этом лучшему усвоению представленной в меме информации способствуют яркие образы, сопровождающиеся текстовым высказыванием юмористического характера. Особенность мема заключается в его полимодальности, т. е. в сочетании вербального компонента с графическим (визуальным), что позволяет оказать большее эмоциональное воздействие на обучающегося, лучше запомнить материал, отображенный в меме. В основе высокой степени эмоциональности и экспрессивности фраз, сопровождающих изображения в меме, лежит такой прием, как языковая игра, позволяющая придать фразе комический и иронический эффект за счет преднамеренных нарушений системных отношений языка. При этом языковая игра может затрагивать разные аспекты языка: фонетические, лексические, морфологические, такие уровни, как синтаксис, стилистику, фразеологию и прагматику, благодаря чему и возможно эффективное применение мемов при обучении иностранному языку. В данной особенности мемов реализуется его **эмоциональная** функция. Мемы способны вызвать разные эмоции у читателей, а также передать положительную или негативную оценку представленному событию и тем самым оказать большое впечатление на читателя, заставить его задуматься об актуальности обозначенных идей и запомнить важную информацию из мема, так реализуется **оценочная** и **экспрессивная** функции мема.

Мем выступает средством передачи грамматических, лексических и фонетических компетенций, однако характерная для него особенность – шаблонность и фрагментарность – накладывает определенные ограничения в объеме отраженного в меме материала для изучения. Разнообразие интернет-мемов на английском языке дает возможность преподавателю во время занятия отработать важные навыки освоения языка: отдельные мемы для отработки фонетики, другие – лексики или грамматики и т. д., комбинированные, направленные на формирование разных компетенций одновременно. Так, некоторые мемы содержат слова с труднопроизносимыми звуками, отработкой которых можно заниматься со студентами. Одним из креативных заданий может послужить озвучивание мемов с учетом произношения сложных звуков и соблюдения интонации, что также способствует развитию навыков аудирования.

Работа с мемами может происходить на разных этапах аудиторного занятия по иностранному языку и с разной целью – для повторения пройденного материала либо для объяснения нового материала, закрепления грамматических правил. Преподаватель может дать задание обучающимся объяснить употребление грамматической конструкции, составить свое предложение или текст, соблюдая правила грамматики, и т. п. Особый интерес вызывают задания, направленные на выявление ошибки, намеренно допустимой в меме иногда с целью создания комического эффекта. Задача студента – найти ошибки в грамматических конструкциях и исправить их, что позволит в дальнейшем избегать их в своей речи. Подобные задания на выявление грамматических, стилистических ошибок, разного рода несоответствий и недостоверности информации развивают внимание студентов, их аналитические способности.

Большое значение имеет применение мемов для изучения новой лексики, пополнения словарного запаса студентов, выявления синонимов, антонимов, омонимов, паронимов. Некоторые мемы содержат фразеологизмы, поговорки, афоризмы и известные цитаты из фильмов, что обогащает лексикон каждого студента. Кроме того, мемы позволяют погрузиться в актуальный языковой контекст, наполненный популярными сленговыми выражениями, идиомами, речевыми шаблонами, неологизмами, сокращениями, общепринятыми в современном живом языке. Поэтому все задания по мемам связаны с введением и закреплением незнакомых лексем – найдите в словаре перевод, транскрипцию, значение данных слов; подберите к ним синонимы и антонимы; проверьте наличие в языке устойчивых словосочетаний и фразеологизмов с изучаемыми лексемами; составьте собственные предложения с ними и т. д. Игра слов, присущая мему, языковая догадка, знание реалий стран изучаемого языка направлены на развитие когнитивных способностей обучающихся и их ассоциативного мышления.

Мемы способствуют развитию критического мышления, когнитивных способностей, внимания у обучающихся в виду того, что работа, например, по составлению собственных мемов, которая заключается в подборе изображения и соответствующего текста, требует, помимо практического применения полученных знаний в разных разделах языка, еще и тонкого видения этой проблемы, умения ее представить с юмором, а также уместности содержания мема культурным, соответствия этическим и другим нормам. Анализ контента мема, способность видеть ошибки и искажение достоверной информации, присущие некоторым мемам, также способствуют формированию критического мышления. Соответственно, следует выделить другую функцию мемов, тесно связанную с когнитивной, – **рефлексивную**. Она реализуется в умении понимать смысл мема, который может заключать в себе сложные идеи и глубокое понимание обозначенной проблемы, отраженные в упрощенном, сжатом виде. В то же время такое упрощение сложных идей ведет к облегченному их запоминанию. Кроме того, присущий мему юмор, иногда сарказм, требует его правильного толкования, сформированной когнитивной базы у каждого читателя для правильной его интерпретации. Мемы отражают актуальные и злободневные события, которые волнуют общественность, содержат цитаты знаменитых людей и главных героев из фильмов, сериалов либо служат примером национального юмора, так как представляют собой шутки и стереотипы, характерные для носителей английского или другого языка, что способствует развитию социокультурной компетенции у студентов. Рефлексивная функция мемов проявляется также в самооценке сформированных знаний в области языка и культуры стран изучаемого языка. Поэтому и задания к мемам могут быть связаны с культурной составляющей мема: что вы знаете об изображенном символе, о достопримечательности, актере, цитате из литературного произведения; обоснуйте значимость выбранного изображения или фразы; объясните смысл данного мема и т. п.

Коммуникативная функция мемов играет важную роль при обучении иностранному языку, что обусловлено возможностью их использования в речевой деятельности на иностранном языке. Обладая иллюстративным и вербальным материалом, мемы могут служить опорой для формулировки речевого высказывания как в устной, так и в письменной форме. Дискуссионные задания и вопросы для обсуждения мема могут быть самыми разнообразными: опишите мем, придумайте предысторию изображенного события и его последствия, обоснуйте значимость данного события, составьте рассказ с опорой на мем. Дискуссии могут затрагивать также вопросы, связанные с особенностями культуры, этикета. Все задания направлены на формирование речевой и коммуникативной компетенций.

С коммуникативной функцией связана **творческая** функция мемов, которая заключается в самореализации студентов и проявлении их творческого потенциала при составлении рассказов, озвучивании мемов или при создании собственных мемов. Задания по созданию собственных мемов способствуют раскрытию не только творческих, но и аналитических способностей обучающихся – умения анализировать, обобщать материал, трансформировать его и представить с юмором, выразив тем самым свою точку зрения, придав созданному мему определенный скрытый смысл, который должен быть понятен либо широкой общественности, либо ограниченному кругу людей. В связи с этим следует выделить **идентификационную** функцию мемов, которая реализуется в способности мема выражать принадлежность к определенной группе людей, объединенной профессией или родом деятельности, одной возрастной категорией, социально культурными особенностями, общими интересами и т. п. Так, одни мемы могут быть понятны и интересы для молодежи, а в другой возрастной группе не пользоваться популярностью. Например, интернет-мем *Six – Seven* вышел за пределы Интернета, став общераспространенным в повседневной речи школьников и студентов, и приобрел сленговое значение «так себе», однако не получил особой известности среди взрослых пользователей глобальной сети.

В то же время использование мемов на занятиях по иностранному языку в качестве дидактического материала вызывает особый интерес у обучающихся, преподаватель получает тем самым расположение со стороны студентов, большую вовлеченность в изучаемый материал, что в результате приводит к лучшему освоению и запоминанию лексики и грамматики. Такой методический прием с использованием мемов в образовательных целях дает положительный эффект, вызывает желание изучать иностранный язык. Мотивация к овладению языка повышается, так реализуется **мотивационная** функция мемов. Работа с мемами носит интерактивный характер, основывается на живом, непринужденном общении, характерном для неофициальной обстановки, что создает позитивную атмосферу на занятиях с преподавателем.

В заключение следует отметить, что в ходе проведенного исследования был дан подробный анализ разнообразных функциональных особенностей ме-

мов и раскрыт их дидактический потенциал при обучении иностранному языку. В исследовании были выявлены основные функции мемов с точки зрения значимости их употребления для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для овладения иностранным языком. К ним относятся:

– когнитивная, связанная с развитием всех необходимых компетенций в области иностранного языка (грамматической, лексической, фонетической, стилистической, языковой), а также аналитических способностей, критического мышления у обучающихся);

– рефлексивная, способствующая развитию социокультурной компетенции;

– коммуникативная функция, направленная на формирование коммуникативной компетенции;

– творческая, способствующая раскрытию творческого потенциала у студентов, способности к самореализации и самовыражению;

– идентификационная, позволяющая ограничить «чужих» и выделить «своих», объединенных общими интересами, возрастом и другими признаками, что создает непринужденную, творческой обстановку на занятии, особый интерес и погруженность в процесс изучения языка;

– мотивационная, направленная на повышение мотивации к изучению языка;

– эмоциональная, оценочная и экспрессивная функции, позволяющие оказать эмоциональное влияние на обучающихся и выразить оценку изучаемому материалу, представить свою точку зрения и тем самым лучше запомнить информацию, отображенную в меме.

Исходя из анализа функций мемов в иноязычном образовании, проведенного в данном исследовании, можно сделать вывод о преимуществах их применения при обучении иностранному языку в вузе с целью формирования у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. При этом в образовательном процессе мемы могут применяться в качестве педагогического приема, позволяющего разнообразить формы работы на занятии и переключить внимание студентов от традиционных заданий по чтению, переводу текстов и выполнению заданий по грамматике на другой вид работы, менее монотонный и ориентированный на реальные ситуации общения, взятые из социальных сетей, близких для восприятия молодежи, что всегда вызывает положительное отношение у студентов к изучению языка.

Таким образом, цель и задачи, поставленные в начале исследования, следует считать достигнутыми: изучены функциональные особенности мемов, раскрыт в полном объеме их дидактический потенциал при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Перспектива исследования связана с дальнейшим изучением возможностей применения мемов в образовательных целях, анализом практического опыта их внедрения на уроках иностранного языка и результатов овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Библиографический список

1. Олешкова А.М. Интернет-мем как способ воспроизводства культуры. *Общество: философия, история, культура*. 201№ 8: 164–166.
2. Бурнашева М.П., Маленко С.А., Некита А.Г. Интернет-мем как отражение реальности современного человека в культурном и информационном пространстве. *Новая наука.* 2023: 56–66.
3. Fauconnier G., Turner M. *The way we think: conceptunal blending and the mind's hidden complexities*. New York, 2002. Available at: http://https://archive.org/details/waywethinkconcep00gill
4. Канашина С.В. Интертекстуальность как текстовая категория в интернет-мемах. *Известия ВГПУ. Филологические науки.* 2019; № 7 (140): 133–138.
5. Dancygier B., Vandelanotte L. Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics*. 2017; № 28 (3): 565–598.
6. Кэмпа-Фигура Д. Интернет-мем как новый медиажанр. Постановка вопроса. *Медиалингвистика*. 2019; № 6 (1): 103–121.
7. Канашина С.В. Что такое интернет-мем? *Научные ведомости Белгородского государственного университета.* 2017; № 28 (277): 84–90.
8. Степашкина О.И., Стрельников К.А. Интерент-мемы в иноязычном образовании. *Казанский лингвистический журнал.* 2022; № 5 (4): 475–486.
9. Лустина Д.Р. Использование интернет-мемов на уроках английского языка. *Время науки*. 2024; № 1: 17–25.
10. Скрыпникова Ю.О. Мемы в обучении иностранному языку. *Основные вопросы и практики методики и психологии:* сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Омск 2017; Выпуск IV: 329–31.
11. Колесниченко А.Н. Повышение мотивации студентов технического вуза к изучению иностранного языка. *Преподаватель высшей школы в XXI веке:* труды 20-й юбилейной Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2023: 117–122.

References

1. Oleshkova A.M. Internet-mem kak sposob vosproizvodstva kul'tury. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 201№ 8: 164-166.
2. Burnasheva M.P., Malenko S.A., Nekita A.G. Internet-mem kak otrazhenie real'nosti sovremennogo cheloveka v kul'turnom i informacionnom prostranstve. *Novaya nauka.* 2023: 56-66.
3. Fauconnier G., Turner M. *The way we think: conceptunal blending and the mind's hidden complexities*. New York, 2002. Available at: http://https://archive.org/details/waywethinkconcep00gill
4. Kanashina S.V. Intertekstual'nost' kak tekstovaya kategoriya v internet-memah. *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki.* 2019; № 7 (140): 133-138.
5. Dancygier B., Vandelanotte L. Internet memes as multimodal constructions. *Cognitive Linguistics*. 2017; № 28 (3): 565-598.
6. K`empa-Figura D. Internet-mem kak novyj mediazhanr. Postanovka voprosa. *Medialingvistika*. 2019; № 6 (1): 103-121.
7. Kanashina S.V. Chto takoe internet-mem? *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 28 (277): 84-90.
8. Stepashkina O.I., Strel'nikov K.A. Interent-memy v inoyazychnom obrazovanii. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal.* 2022; № 5 (4): 475-486.
9. Lustina D.R. Ispol'zovanie internet-memov na urokah anglijskogo yazyka. *Vremya nauki*. 2024; № 1: 17-25.
10. Skrypnikova Yu.O. Memy v obuchenii inostrannomu yazyku. *Osnovnye voprosy i praktiki metodiki i psihologii:* sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Omsk 2017; Vypusk IV: 329-31.
11. Kolesnichenko A.N. Povyshenie motivacii studentov tehnicheskogo vuza k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke:* trudy 20-j yubilejnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2023: 117-122.

Статья поступила в редакцию 11.05.26

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-172-174

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: LN7766@mail.ru*

PARENTAL INVOLVEMENT IN THE CORRECTION OF CHILDREN'S HYPERACTIVE BEHAVIOR AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE PROGRAM. The article examines hyperactive behavior in older preschool-age children as a complex medical, psychological, and pedagogical phenomenon requiring medical and psychotherapeutic assistance, as well as a consistent, supportive attitude from parents. A remedial program is proposed using kinesiology and visual arts, with parental involvement as a mandatory pedagogical condition. The program's effectiveness as a comprehensive correctional tool for reducing hyperactive behavior and developing voluntary attention, self-control, and motor coordination has been proven. Children became calmer, exhibited less impulsiveness, and were better able to concentrate on sequential actions. The program's effectiveness is also determined by taking into account the unique characteristics of each child, providing opportunities for independent choice of learning methods and monitoring of actions.

Key words: **hyperactive behavior in older preschool-age children, parental involvement in correction as pedagogical condition of program, kinesiology, visual arts, impulsivity, lack of self-regulation, concentration, attention span**

Н.Ю. Литвинова*, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail.ru*

СОУЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОГРАММЫ

Рассматривается гиперактивное поведение детей старшего дошкольного возраста как сложное психолого-педагогическое явление, требующее медицинской, психотерапевтической помощи; последовательного, доброжелательного отношения родителей к ребенку. Предложена коррекционная программа с применением кинезиологии, изобразительной деятельности при обязательном педагогическом условии программы – соучастия родителей. Доказана

эффективность коррекционной программы как комплексного коррекционного средства для снижения гиперактивного поведения, формирования произвольного внимания, самоконтроля и координации движений. Эффективность программы обусловлена также учётом уникальных особенностей каждого ребёнка в предоставлении возможностей для самостоятельного выбора методов обучения и контроля действий.

Ключевые слова: **гиперактивное поведение детей старшего дошкольного возраста, соучастие родителей в коррекции как педагогическое условие программы, кинезиология, изобразительная деятельность, импульсивность, отсутствие саморегуляции, концентрация, устойчивость внимания**

Актуальность исследования продиктована рядом факторов. В настоящее время в Российской Федерации наблюдается устойчивая тенденция к увеличению проявления гиперактивного поведения у старших дошкольников. Проблема прогнозирования поведения детей с гиперактивностью приобретает социальную и педагогическую значимость по причине доминирования в нем импульсивности, сниженной устойчивости произвольного внимания, эмоциональной лабильности, отсутствия механизмов саморегуляции. Такие особенности поведения затрудняют адаптацию ребёнка к образовательной и социальной среде.

Синдром дефицита внимания начинает проявляться примерно в возрасте трёх лет (диагностируется у мальчиков примерно в 3-4 раза чаще, чем у девочек), при переходе ребёнка в школу наблюдается тенденция к усилению симптоматики. В дошкольном возрасте основными характеристиками поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) являются повышенная двигательная активность, моторная неловкость, рассеянность, склонность к быстрой утомляемости, инфантилизм и импульсивность. По мере взросления и начала школьного обучения на первый план выходят проблемы с усвоением учебного материала и выраженные поведенческие трудности [1–4].

По оценкам российских экспертов, количество детей с проявлениями СДВГ в России может достигать 3 млн человек, что отражает широкий диапазон проявлений и необходимость их своевременного выявления и коррекции.

Цель исследования – разработать эффективную программу психологической коррекции гиперактивного поведения детей старшего дошкольного возраста при родительском соучастии (как условии программы).

Объект исследования – гиперактивное поведение детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Предмет исследования – родительское соучастие в коррекционной программе гиперактивного поведения старших дошкольников как педагогическое условие.

Задачи исследования:

– рассмотреть гиперактивное поведение старших дошкольников как психолого-педагогический феномен;

– раскрыть психолого-педагогический потенциал родительского соучастия в коррекции гиперактивности старших дошкольников;

– разработать и апробировать программу коррекции гиперактивного поведения детей 5–7 лет при соучастии родителей.

Теоретическую основу исследования составили положения культурно-исторического, деятельностного и нейропсихологического подходов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина и др.).

Методы исследования: анкетирование родителей (И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова; анкетирование педагогов (И.П. Брязгунов, Е.В. Касатикова); методика «Домик» (Н.И. Гуткина); тест самоконтроля и произвольности (А.Л. Сиротюк); проба на реципрокную координацию (А.Р. Лурия).

Выборку исследования составили 6 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет; 3 мальчика и 3 девочки, с тенденциями гиперактивного поведения) одного из МБДОУ Владимирской области.

Научная новизна исследования состоит в экспериментальном обосновании эффективности программы коррекции гиперактивного поведения дошкольников при педагогическом условии родительского соучастия.

Практическая значимость работы: полученные результаты могут применяться в практике дошкольных образовательных учреждений для работы с детьми, испытывающими трудности в саморегуляции.

Современная медицинская наука определяет гиперактивное поведение старших дошкольников как полиморфное нейроонтогенетически обусловленное расстройство, связанное с функциональной незрелостью головного мозга. Также это сложное психолого-педагогическое явление, которое возникает в результате взаимодействия множества факторов – биологических, нейропсихологических, социальных.

Медицинское и психолого-педагогическое понимание проблемы указывают на необходимость комплексной диагностики и системной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование саморегуляции и произвольного внимания старших дошкольников.

Важным элементом коррекции гиперактивного поведения дошкольника является взаимодействие с родителями и педагогами. Согласованность воспитательных стратегий дома и в детском саду обеспечивает стабильность и предсказуемость среды для ребенка: согласованное применение поощрений; поддержка взрослых; правила участия в коллективной деятельности [1; 4].

Исходя из значимости родительского соучастия в коррекционной работе, психологи совместно с родителями осуществляли коррекцию эмоционального состояния и поведенческих реакций ребенка с гиперактивностью.

Комплексная диагностика гиперактивного поведения ребенка включала наблюдение, выполнение психодиагностических методик, анкетирование педагогов и родителей. Результаты психологической диагностики указали на следующие особенности: 100% детей проявляли нестабильность внимания, 83% – выраженную двигательную расторможенность, 67% – трудности в доведении задания до конца.

Дети часто прерывали начатую деятельность, не могли удерживать инструкцию, что затрудняло продуктивное выполнение заданий, особенно требующих сосредоточенности, точности движений.

Программа коррекции гиперактивного поведения детей реализована на деятельностных принципах, способствующих улучшению контроля над движениями; принципах социализации и творческого развития; понимании возрастных особенностей ребёнка.

Основной целью программы являлось развитие произвольного внимания, навыков самоконтроля (физического и психического), творческого самовыражения в процессе выстраивания социальных взаимодействий.

Основными направлениями работы стали следующие: коррекция самооценки, формирование навыков и умений социального взаимодействия (планирование, самоконтроль, регуляция поведения), позитивное эмоциональное подкрепление.

Групповая программа занятий коррекции гиперактивности реализована в течение пяти недель. Занятия проводились один раз в неделю, продолжительностью 35 минут.

В структуру программы были включены упражнения по кинезиологии, графические и изобразительные задания (поэтапное рисование, рисование деталей по образцу, создание композиций с соблюдением последовательности действий) [5; 6].

Коррекционные занятия с применением кинезиологических методов представляли тренировки, состоящие из определенных комплексов упражнений (растяжки, дыхательные, телесные упражнения, упражнения по развитию крупной и мелкой моторики рук).

Задачи коррекционной программы были следующие.

Обучающие задачи: освоение стратегий планирования, последовательного выполнения кинезиологических практик и изобразительных действий; формирование навыков саморегуляции через выполнение заданий.

Воспитательные задачи: развитие навыков взаимодействия с педагогами и сверстниками через совместное выполнение заданий; формирование положительной мотивации к соблюдению правил работы в группе.

Коррекционно-развивающие задачи: совершенствование концентрации внимания на инструкции к заданиям; развитие мелкой моторики и координации движений кистей и пальцев при выполнении заданий.

Диагностические задачи: выявление уровня произвольного внимания, координации и самоконтроля при выполнении заданий.

Особое внимание в ходе коррекционной работы уделялось последовательности выполнения кинезиологических практик и изобразительных заданий старшими дошкольниками: они учились наблюдать за образцом, анализировать детали, проговаривать свои действия. Регулярное выполнение заданий с постепенным увеличением сложности способствовало формированию навыков самоконтроля, устойчивого внимания.

На первой неделе акцент был сделан на развитии концентрации, навыков самоконтроля. Занятия включали простые кинезиологические упражнения и рисование по образцу (мини-игры на внимание, обводка контуров). В результате дети постепенно улучшали сосредоточенность, точность движений, снижали импульсивность.

На второй неделе занятия были направлены на развитие координации рук и глаз, планирование действий, самоконтроль. Упражнения включали кинезиологические упражнения по инструкции, рисование по точкам и линиям.

Третья неделя была направлена на закрепление самостоятельности в выполнении кинезиологичских практик, творческой инициативы через свободное рисование и коллективные композиции.

Четвёртая и пятая недели были посвящены интеграции навыков и итоговой рефлексии: дети учились уточнять правильность выполнения деталей техники разучиваемого упражнения, рисунка; исправляли ошибки с помощью психолога. Проделанная работа улучшала концентрацию внимания, эмоционально – волевые процессы, мотивацию корректного выполнения упражнения и рисунка.

Дети создавали рисунки по шаблону и проговаривали последовательность действий, что способствовало улучшению произвольного внимания, усвоению правил, развитию планирования действий. Релаксационные элементы и дыхательные упражнения завершали каждое занятие, способствуя эмоциональной разгрузке.

Кинезиологические методы и техники рисования содействовали развитию моторных функций, межполушарного взаимодействия, проприоцептивной системы, укреплению опорно-двигательного аппарата, вестибулярного аппарата, концентрации внимания и навыков самоконтроля.

В ходе реализации коррекционной программы приветствовалась семейная поддержка: одобрение родителями сильных сторон личности ребенка, поощрение достижений ребенка, эмоциональная поддержка, совместное проживание эмоций. В рамках семейных консультаций обсуждались возникающие трудности и эмоциональные реакции, а также оказывалась помощь родителям в осознании и проработке сложных переживаний.

В ходе пяти недель занятий наблюдалась положительная динамика: улучшение концентрации внимания, точности движений, снижение импульсивности, повышение усидчивости и самостоятельности, развитие коммуникативных навыков и творческого самовыражения.

После проведения коррекционной программы выявлена выраженная положительная динамика в поведении детей: повысился уровень выраженности произвольного внимания на 44%, улучшилась координация движений на 60%, выраженность двигательной расторможенности снизилась с 83% до 33%, повысилась выраженность самоконтроля. Выводы. Гиперактивное поведение детей в старшем дошкольном возрасте – это сложный медицинский и психолого-педагогический феномен. Критериями выделения типологии гиперактивного поведения ребенка являются доминанты импульсивности, невнимательности и их сочетания**.** Природу поведения конкретного ребенка определяют биологические, нейропсихологические, социальные факторы.

Родители оказывают значительное влияние на изменения в поведении и эмоциональном состоянии старшего дошкольника через сотрудничество с психологами, педагогами и другими специалистами, участвующими в комплексной коррекционной работе.

Представленная программа коррекции гиперактивного поведения детей 5–7 лет при соучастии родителей оказалась эффективной: улучшились показатели произвольного внимания, уровня самоконтроля, координации движений; снизилась выраженность двигательной расторможенности. Дети стали увереннее, менее импульсивны, стали лучше удерживать внимание.

Таким образом, применение кинезиологии, изобразительной деятельности в качестве комплексного коррекционного средства оказалось эффективным для снижения гиперактивного поведения,

Родители гиперактивных детей нередко допускают психолого-педагогические ошибки и рассматривают только медицинские детерминанты гиперактивного поведения ребенка; полностью перекладывают ответственность за отсутствие саморегуляции в поведении на ребенка; ограничивают отдых, прогулки и социальное взаимодействие в пользу учебы; не взаимодействуют с педагогами, воспитателями, что снижает эффективность коррекционной работы.

При этом медицинские специалисты отмечают, что использование лекарственных средств при коррекции гиперактивности требует осторожного подхода в связи с возможными побочными эффектами, включая замедление роста, нарушения сна и аппетита, повышенную раздражительность, потерю веса, диспепсические расстройства, сухость во рту, головокружения и риск формирования привыкания.

Родителям и другим родственникам важно признать, что успешность коррекции поведения и эмоционального состояния ребёнка определяется не только назначенной медицинской или психотерапевтической помощью, но и в значительной степени зависит от последовательного, спокойного и доброжелательного взаимодействия с ним.

Важным является сотрудничество родителей с психологом: беседа с ребенком об особенностях его типа гиперактивности, объяснение характера возникающих трудностей и взаимосвязи с дефицитом внимания. Таким образом формируются долгосрочные социально приемлемые модели поведения ребенка.

Библиографический список

1. Алпатова Н.С., Долецкий А.Н. Профилактика дезадаптивного поведения у дошкольников с дефицитом внимания и гиперактивностью. *Социальная педагогика в России*. Научно-методический журнал. 2021; № 2: 39–44.
2. Ахмадли Н.Д. Понятие о синдроме гиперактивности и дефицита внимания и его диагностике. *Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения*: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Парнас», 2022: 127–133.
3. Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. *Дефектология*. 2019; № 3: 58–64.
4. Монина Г.Б., Лютаева Е.К. *Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
5. Альтхерр П. *Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития*: учебное пособие. Москва: Академия, 2004.
6. Добря М.Я. Формирование произвольного внимания у ребёнка с гиперактивностью средствами игровых упражнений. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2023: 97–102.

References

1. Alpatova N.S., Doleckij A.N. Profilaktika dezadaptivnogo povedeniya u doshkol'nikov s deficitom vnimaniya i giperaktivnost'yu. *Social'naya pedagogika v Rossii*. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2021; № 2: 39-44.
2. Ahmadli N.D. Ponyatie o sindrome giperaktivnosti i deficita vnimaniya i ego diagnostike. *Psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: puti i sposoby ih resheniya*: sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: OOO «Parnas», 2022: 127-133.
3. Badalyan L.O., Zavadenko N.N. Sindrom deficita vnimaniya i giperaktivnosti u detej. *Defektologiya*. 2019; № 3: 58-64.
4. Monina G.B., Lyutaeva E.K. *Giperaktivnye deti: psihologo-pedagogicheskaya pomosch'*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
5. Al'therr P. *Giperaktivnye deti: korrekciya psihomotornogo razvitiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Dobrya M.Ya. Formirovanie proizvol'nogo vnimaniya u rebenka s giperaktivnost'yu sredstvami igrovyh uprazhnenij. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2023: 97-102.

Статья поступила в редакцию 18.05.26

УДК 378 + 37.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-174-178

***Malinovskaya M.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogic University (Novosibirsk, Russia), E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*
***Paletskaya T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogic University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

FAMILY TRADITIONS IN THE EDUCATION OF PATRIOTIC VALUES IN THE EVALUATION OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS. The article classifies the groups of family traditions. The article presents a study of how future teacher-psychologists assess family traditions in the education of an individual's patriotic values. The results of the study reveal the most and least significant family traditions from the perspective of students. The interpretation and analysis of the obtained data are based on modern scientific works on the subject, as well as the authors' long-term practical experience. The study attempts to explain the reasons for the existence of certain traditions in the respondents' families. It offers recommendations for creating conditions that allow students of a pedagogic university to develop their needs to study family traditions and determine their value in patriotic education. The presented empirical material will help to rethink the current tasks of educating modern schoolchildren and students.

Key words: **traditions, patriotic values, family values, structure of patriotic values, patriotic education, patriotic education of students, student youth**

The Research is fulfilled within the Realization of the State Order of the Ministry of Education, Russian Federation, # 073-03-2026-052 in 23/01/2026 on "The Traditions of Family Upbringing as the Basis for Patriotic Education of Students"

***М.П. Малиновская**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*
***Т.В. Палецкая**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОЦЕНКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье раскрывается актуальность исследования семейных традиций в контексте патриотического воспитания во взаимосвязи с профессиональной подготовкой будущих работников образования. Охарактеризованы группы семейных традиций. Представлено исследование оценки будущими педагогами-психологами семейных традиций в воспитании патриотических ценностей личности. Результаты исследования позволили выявить наиболее и наименее

значимые семейные традиции с точки зрения студенческой молодежи. Интерпретация и анализ полученных данных осуществлялись с опорой на современные научные работы по заявленной тематике, а также многолетний практический опыт авторов. В исследовании предпринята попытка объяснения причин наличия тех или иных традиций в семьях респондентов. Предложены рекомендации по созданию условий, которые позволят активизировать потребности студентов педагогического вуза изучать семейные традиции, определять их ценностную значимость в патриотическом воспитании. Представленный эмпирический материал позволит переосмыслить актуальные задачи воспитания современных школьников и студентов.

Ключевые слова: **традиции, патриотические ценности, семейные ценности, структура патриотических ценностей, патриотическое воспитание, патриотическое воспитание студентов, студенческая молодежь**

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 23.01.2026 № 073-03-2026-052 «Традиции семейного воспитания – основа патриотического воспитания студентов»

В современном научном пространстве социальных и гуманитарных наук проблематика семейных ценностей и традиций воспитания является чрезвычайно актуальной и активно изучаемой. На данный момент исследователи пришли к единому мнению о том, что изучать данный феномен важно в рамках междисциплинарного анализа.

Множество определений понятия «традиции» связано со сложностью и многогранностью изучаемого феномена, а также с тем, что разные науки исследуют свои аспекты этого явления. Через какой бы ракурс ни рассматривали традиции: явление, форма, ценность, большинство исследователей сходятся в том, что они содержат зафиксированный опыт, передаваемый потомкам в форме социально одобряемого поведения [3], содержащий совокупность представлений и правил.

В последнее время в фокусе педагогического внимания оказываются прежде всего содержание социального опыта и механизм его передачи. Причем интерес педагогов направлен на ценностную составляющую и развивающий потенциал социального опыта.

Разные поколения ученых отмечали значимость традиций в воспитании.

К.Д. Ушинский подчеркивал особую роль воспитательной функции традиций в контексте формирования значимых для общества личностных качеств (правдивости, трудолюбия, ответственности) и ценностей (любви к родине, гуманности, чувства долга).

Гессен С.И. выделял важность традиционной семейной атмосферы, историк Ключевский В.О. определял ценность передачи традиций внутри семьи, Макаренко А.С. признавал особую значимость в воспитании народной культуры и семейного воспитания, Выготский Л.С. подтвердил в результате исследований положительную роль воздействия семейных норм на адаптацию ребенка в социуме.

В педагогических исследованиях традиции рассматриваются как чрезвычайно важное средство трансляции социально-культурных норм и ценностей, которые передаются из поколения в поколение в семье, в системе образования в процессе обучения и воспитания детей и молодежи. В работах исследователей проблематики традиций обсуждается вопрос их поддержания, отмечается их значимость в развитии мировоззрения личности.

Несмотря на то, что в настоящее время уделяется особое внимание формированию патриотических ценностей в педагогической практике, в современных исследованиях обращается недостаточное внимание на изучение значимости семейных традиций у школьников и студентов в аспекте патриотических ценностей. Вместе с тем подобные исследования позволяют не только нацелить подрастающее поколение на знаниевую составляющую, связанную с изучением семейных ценностей в родительской семье, но и сопоставлять их с образом будущей собственной семьи и развитием воспитания в родной стране. Особую важность исследование приобретает при выявлении значимости семейных традиций у будущих специалистов образования, в частности педагогов-психологов, поскольку это позволяет усилить профессиональную направленность на одну из важнейших задач их будущей деятельности – психолого-педагогическое сопровождение развития личности ребенка с опорой на воспитательный потенциал семьи, ориентированный, в том числе, на патриотические ценности. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Исходя из обозначенной проблемы, цель настоящего исследования заключается в определении и анализе оценки будущих педагогов-психологов семейных традиций в аспекте воспитания патриотических ценностей личности.

Задачи по достижению поставленной цели были следующими:

– обосновать актуальность исследования;

– охарактеризовать группы семейных традиций;

– определить значимые для будущих педагогов-психологов семейные традиции в контексте патриотического воспитания;

– составить рекомендации для преподавателей по созданию условий, нацеленных на активизацию потребности студентов педагогического вуза изучать семейные традиции, определять их ценностную значимость в патриотическом воспитании.

Объект исследования: семейные традиции в контексте патриотического воспитания.

Предмет исследования: оценка будущих педагогов-психологов семейных традиций в воспитании патриотических ценностей.

Методы исследования: анализ педагогической и психологической литературы; обобщение результатов научных публикаций; опрос.

Научная новизна состоит в комплексном анализе результатов оценки семейных традиций будущих педагогов-психологов в воспитании патриотических ценностей.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование представляет новую перспективу для понимания связи изучения семейных традиций с профессиональной подготовкой будущих работников образования.

Результаты исследования могут использоваться для развития теоретических представлений о факторах, определяющих семейные и патриотические ценности в условиях современного общества.

Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке методических рекомендаций по созданию условий, нацеленных на активизацию потребности студентов педагогического вуза изучать семейные традиции, определять их ценностную значимость в патриотическом воспитании.

Представим результаты исследования. «Семейные традиции – это принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение» [2, с. 41]. Это инструмент, способствующий осваиванию и усвоению опыта, мудрости старших сородичей, которые стремятся сохранить и передать свое наследие младшим членам семьи. Молодое поколение через погружение в традиционные нормы и действия начинают осознавать себя, сохраняют свою идентичность.

В.В. Шалин и Р.К. Астахова утверждают в своих работах, что личность в условиях семейного воспитания на разных возрастных этапах переоценивает мировоззренческие позиции своих предков. Одна часть ценностей может быть включена ею в собственную картину мира, другая – отвержена [3, с. 36].

В настоящее время важнейшим направлением воспитания и внутренней политики в России является патриотическое воспитание. Нормативные документы, обеспечивающие данную образовательную задачу, отражают базовую идею сохранения и укрепления традиционных ценностей государства [4]. В текстах документов они рассматриваются как основополагающие позиции формирования национальной идентичности, сохранения единого культурного пространства России, воспитания гражданина, защитника Отчества, семьянина [4].

В понятие «патриотические ценности» вкладывается осознанное принятие личностью нравственных идеалов, обеспечивающих преданность национальным интересам своей Родины [5]. Ряд исследователей включают также в содержание данного понятия эмоциональное отношение гражданина к своей стране, формирующееся под влиянием общественного сознания [6].

В качестве системообразующих компонентов патриотических ценностей рассматривается ряд составляющих элементов. В работе Н.В. Дулиной представлена их структура [7].

В содержание первого компонента автор включил знание и уважение к государственной символике и законам, проявление готовности обеспечивать целостность своей страны.

Второй компонент патриотизма охарактеризован прежде всего через наследие достижений в различных сферах родной страны. Третий определен через активную положительную социальную позицию личности, выражающуюся в поддержке внешней и внутренней политики государства, во внимании к старшим, в любви к своей стране.

Формированию патриотических ценностей человека способствует прежде всего семья. Данный тезис раскрывается исследователями на примерах дошкольного детства, а также в работах, посвященных школьному периоду обучения.

Анализ литературы показал, что учеными проработан теоретический и практический аспекты патриотического воспитания, основанного на семейных традициях. Но вместе с тем роль семейных традиций в патриотическом воспитании студенческой молодежи требует более тщательного изучения.

Исходя из вышеназванных аспектов рассматриваемой проблематики, было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение значимых для студенческой молодежи семейных традиций в контексте патриотического воспитания личности.

В исследовании приняли участие 114 студентов 1–4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Методом исследования выбран опрос со шкалой оценки.

Обучающимся был предложен перечень, состоящий из 70 семейных традиций, сгруппированных в пять блоков согласно доминирующей цели [1].

Первые четыре блока раскрывают развитие личности в аспекте патриотизма.

Таблица 1

Результаты оценивания студентами традиций сохранения исторической памяти своего народа (своей страны)

Традиции Вашей родительской семьи	*Оценка значимости (средний балл)*	*Количество ответов – 5 б. (%)*
Наиболее значимые		
Посещение культурных (спектаклей, концертов, выставок) и/или спортивных мероприятий	4	53
Посещение парада на День Победы	4	47
Просмотр культовых отечественных фильмов	3	41
Акции к юбилейным, знаменательным и памятным датам (Бессмертный полк, «Письмо ветерану», «Чтобы помнили» и т. п.)	3	34
Наименее значимые		
Участие во встречах с выдающимися и интересными людьми	2	15
Творческие акции в память или поддержку талантливых соотечественников	2	15

1 и 2 блоки – «*традиции сохранения исторической памяти своего народа (своей страны) и традиции сохранения памяти своего рода* фиксируют прошлое и настоящее семьи, рода и своего народа, передают культурный опыт последующим поколениям, выполняют функцию памяти» [1, с. 234].

3 и 4 блоки – «*традиции образования и развития* и *традиции сохранения духовных ценностей* продолжают родовой опыт социального развития, предоставляют опыт социального взаимодействия и общения, формируют социально одобряемые черты характера, раскрывают способности, силы в членах семьи» [1, с. 234]. Эти традиции «хранят и укрепляют единство семьи, придают смысловую наполненность и основательность событиям семейной жизни» [1, с. 234].

5 блок – *традиции, дающие членам семьи ощущение доверия, стабильности, уверенности*. «Традиции этого вида формируют положительную семейную идентичность, которая обеспечивает чувство сопричастности, единства, сплоченности членов семьи, гордости за нее, поддерживают целостность, устойчивость и стабильность семьи как группы, выполняют функцию защиты родового сообщества. Семейные традиции этой группы также содействуют формированию патриотических характеристик личности» [1, с. 234]. Студентам было предложено оценить традиции по шкале, где 0 – отсутствие традиции (не было такой традиции в семье), а от 1 к 5 значимость традиции повышается (1 – совсем не важна; 2 – скорее не важна, чем важна; 3 – скорее важна, чем не важна; 4 – важна; 5 – чрезвычайно важна).

Представляя результаты оценки значимости семейных традиций в воспитании у студентов патриотических чувств и ценностей, отметим только те, которые респонденты выделили как наиболее важные, и те, которые не во всех семьях чтят, и поэтому они не оказали большого влияния на формирование их личности.

В процессе обработки данных все оценки респондентов по каждой из 70 традиций суммировались, и вычислялась средняя оценка. Затем считались проценты количества наиболее значимых (оценка 5), по мнению студентов, семейных традиций в их патриотическом воспитании.

Результаты оценивания студентами традиций сохранения исторической памяти своего народа (своей страны) отражены в табл. 1.

Для значительной части опрошенных большую значимость имеет память о Великой Победе своей страны в войне 1941–1945 годов. Заложенные в родительской семье традиции посещать Парад Победы, участвовать в акциях, посвященных памятным датам, передается и закрепляется у последующих поколений.

Наименьшее значение для респондентов имеют традиции, связанные со встречами с выдающимися людьми, и творческие акции в поддержку соотечественников. Беремся предположить, что низкий интерес к общению с другими людьми у современных молодых людей и, соответственно, постепенная утрата ценности и значимости личного общения связаны с всеобщими тенденциями виртуальной коммуникативной нагрузки на современное общество и, как следствие, снижением культуры и потребности живого взаимодействия.

Результаты оценивания студентами традиций сохранения памяти своего рода показаны в табл. 2.

Среди традиций, нацеленных на сохранение рода, большинство участников опроса отметили дни рождения членов семьи как наиболее важные события, а вот традиции, связанные с обрядами (прежде всего свадебными) или закреплением истории в форме родословного древа, не нашли значительного отклика в ответах опрошенных. В исследованиях, посвященных сохранению традиций, отмечается снижение жизнеспособности некоторых из них по причине доминирования стихийности интересов современного общества. Исследователи указывают, что прежние модели, заложенные в традициях, не отвечают этим интересам, «элементы традиционной обрядности изменились в соответствии с сознанием людей, их духовными запросами…» [8, с. 2].

Результаты оценивания студентами традиций образования и развития проиллюстрированы в табл. 3.

Полученные результаты оценивания студентами традиций образования и развития показывают особую значимость образовательных сообществ свер-

Таблица 2

Результаты оценивания студентами традиций сохранения памяти своего рода

Традиции Вашей родительской семьи	*Оценка значимости (средний балл)*	*Количество ответов – 5 б. (%)*
Наиболее значимые		
Празднование дней рождения членов семьи	5	74
Создание семейных фотоальбомов	4	55
Совместное приготовление любимых блюд семьи	4	42
Совместные трудовые акции (связанные с дачей, ремонтом, с сезонной трудовой деятельностью и др.)	4	39
Наименее значимые		
Проведение свадебных обрядов	3	26
Создание семейной генеалогии (генеалогического древа, родословного древа)	3	26

Таблица 3

Результаты оценивания студентами традиций образования и развития

Традиции Вашей родительской семьи	*Оценка значимости (средний балл)*	*Количество ответов – 5 б. (%)*
Наиболее значимые		
Вовлечение во всевозможные образовательные сообщества сверстников (детский сад, летний лагерь, центр развития и др.)	4	61
Обязательное получение дополнительного образования (музыкальная школа, изучение иностранного языка и др.)	4	49
Стимулирование образовательной, развивающей деятельности (использование приемов или целой системы поощрений)	4	34
Наименее значимые		
Вовлечение в онлайн-сообщества по интересам	3	21

Таблица 4

Результаты оценивания студентами традиций сохранения духовных ценностей

Традиции Вашей родительской семьи	*Оценка значимости (средний балл)*	*Количество ответов – 5 б. (%)*
Наиболее значимые		
Традиции, связанные с заботой о родителях, других членах семьи (делиться, ухаживать, навещать, быть на связи, учитывать чувства и др.)	5	71
Отстаивать справедливость	4	61
Традиции, воспитывающие уважение к старшим (не хамить и не огрызаться, принимать отсутствие возможностей и умений, уступать и др.)	4	56
Наименее значимые		
Традиции, направленные на формирование религиозных ценностей	1	21
Традиция соотносить с иностранным словом русское слово	2	5
Собирание семейной библиотеки	2	8
Семейное чтение	2	11

стников и обязательное получение дополнительного образования в семьях, где решаются задачи социализации и развития интеллектуальных и творческих личностей. Отмечается также большая роль поощрения, стимулирования со стороны родителей развивающей деятельности детей. Примечательно, что традиция общения в онлайн-сообществах по интересам мало значима для поколения родителей современных студентов, поэтому практически не использовалась в их воспитании, хотя, вне всякого сомнения, большинство респондентов относятся к цифровому поколению.

Результаты оценивания студентами традиций сохранения духовных ценностей представлены в табл. 4.

Не менее интересными оказались результаты оценки студентами традиций сохранения духовных ценностей. Доминирующая часть высших оценок была отдана в пользу заботы о родственниках, отстаиванию справедливости и уважения к старшим. Данный оценочный выбор свидетельствует об устойчивой традиции, закреплённой в семейном воспитании респондентов. В категорию наименее значимых попали традиции, связанные с религиозными ценностями, что во многом прогнозируемо и обусловлено как историческими факторами, так и светским содержанием образования в нашей стране, построенном с опорой на принцип научности. Низкие оценки традиции собирания семейной библиотеки также объяснимы рядом причин: снижением культуры семейного чтения, переходом на цифровые носители, целевой расстановкой приоритетов в распределении семейного бюджета в пользу индустрии развлечения.

Результаты оценивания студентами традиций, дающих чувство психологической безопасности, отражены в табл. 5.

К наиболее значимым были отнесены традиции, вызывающие чувство психологической безопасности, преимущественно связанные с совместным времяпрепровождением; к наименее значимым – традиции, соотносящиеся с эмоционально-психологической и хозяйственно-экономической функциями семьи.

Выбор как наименее значимых выпал на традиции, связанные с эмоционально-психологической и хозяйственно-экономической функциями семьи.

Исходя из представленных результатов, можно сделать следующие выводы:

Семейные традиции ценны для студентов прежде всего с позиции единения с членами семьи, личностного развития.

Наиболее значимыми явились традиции, связанные с образованием, развитием личности, психологическим единением и благополучием в семье. Высокие оценки таких традиций можно рассматривать в соотнесении с ценностями профессиональной идеологии будущих работников сферы образования.

Ряд традиций сохранения духовных ценностей участники опроса отметили как наименее значимые для формирования патриотических чувств и ценностей. Это можно рассматривать как «зону» актуальных задач в воспитании современных школьников и молодежи.

Самыми редко отмечаемыми оказались традиции, направленные на формирование религиозных ценностей. Предположительно это связано со светским характером воспитания в семьях респондентов. Однако те студенты, в семьях которых эти традиции сохраняются, отметили их как значимые в патриотическом воспитании.

Таким образом, результаты анализа позволяют сформулировать следующие рекомендации для преподавателей по созданию условий, нацеленных на активизацию потребности студентов педагогического вуза изучать семейные традиции, определять их ценностную значимость в патриотическом воспитании.

Во-первых, необходимо при реализации целей изучения дисциплин психолого-педагогического модуля способствовать повышению значимости изучения семейного воспитания в аспекте традиций как неотъемлемой части воспитания гражданина и патриота своей страны.

Во-вторых, отбор содержания дисциплин должен включать задания для будущих педагогов-психологов, нацеленные на педагогический и психологический анализ роли семейных традиций в формировании личностных образовательных результатов детей разного возраста как неотъемлемой базовой основы формирования патриотической позиции личности.

В-третьих, использовать формы и методы организации практических занятий студентов, предполагающие проявление собственной позиции относительно семейных традиций, проектные задания на формирование образа будущего собственной семьи, кейсы по моделированию, анализу и разрешению психолого-педагогических ситуаций, связанных с диагностикой, формированием внимательного и бережного отношения подрастающего поколения к семейным традициям как части культуры родной страны.

В-четвертых, необходимо поддерживать образовательную инициативу будущих специалистов в участии в профессиональных конкурсах и исследованиях, в просветительской деятельности, нацеленной на расширение как теоретических представлений о значимости семейных традиций, так и повышение активности, направленной на знакомство, сохранение традиций как части гражданской самоидентичности всех субъектов образовательных отношений.

Реализация данных рекомендаций повысит качество подготовки будущих педагогов-психологов как специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение и реализующих воспитательную функцию.

Таким образом, анализ научных работ и результатов эмпирического исследования показал, что для современной студенческой молодежи семейные традиции являются значимыми факторами патриотического воспитания личности. Оценка будущих педагогов-психологов семейных традиций в воспитании патрио-

Таблица 5

Результаты оценивания студентами традиций, дающих чувство психологической безопасности

Традиции Вашей родительской семьи	*Оценка значимости (общий балл)*	*Количество ответов – 5 б. (%)*
Наиболее значимые		
Общие семейные обеды (завтраки, ужины)	4	59
Совместное времяпрепровождение (настольные игры, просмотры фильмов и др.)	4	50
Приготовление вкусного обеда по выходным	4	50
Совместные прогулки	4	42
Наименее значимые		
Поцелуй перед сном	3	23
Семейный совет	3	32
Традиции финансового поведения	3	24

тических ценностей позволила выявить наиболее и наименее значимые нормы, действия и отношения членов семьи, способствующие формированию у ребенка патриотических ценностей. Студенты в каждой группе семейных традиций указали известные, реализуемые почти в каждой российской семье, издавна чтимые ритуалы, события, ценности: просмотр культовых отечественных фильмов, празднование дней рождения членов семьи, получение дополнительного образования, забота о старших родственниках и другие. Выявленная недооценка ряда традиций, в частности связанных с сохранением духовных ценностей народа, требует дальнейшего исследования. Выявление и осмысление причин, факторов, повлиявших на снижение значимости некоторых традиций, может привести к постановке новых педагогических задач и поиску путей их решения. Так, в статье предложены рекомендации по созданию условий, которые способствовали бы формированию потребности студентов педагогического вуза изучать семейные традиции и уметь определять их ценностную значимость в патриотическом воспитании. Преподавателям высшей школы результаты данного исследования и предложенные рекомендации позволят адекватно поставить задачи воспитания студентов как патриотов своей страны, а также работникам педагогических вузов – содействовать формированию традиционных духовно-нравственных ценностей у российских школьников, воспитывая будущих учителей и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. Кабанова К.В. Психологические особенности развивающего потенциала семейных традиций в современном обществе. *Высшее образование для XXI века: Высшая школа России в условиях глобальных вызовов, рисков, угроз:* доклады и материалы XIX Международной научной конференции. Москва, 2024: 231–236.
2. Бурганова Т.Ф., Биктагирова Г.Ф. Семейные традиции в представлениях подростков. *Успехи современного естествознания*. 2012; № 5: 41–43.
3. Шалин В.В., Астахова Р.К. Семейно-родовая память как ресурс формирования семейной культуры личности. *Теория и практика общественного развития.* 2020; № 5 (147): 33–36.
4. *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
5. *Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации*: методические рекомендации: утв. Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр» от 10 октября 2022 г. Available at: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf
6. Палаткина Г.В., Шаронов А.А., Джангазиева А.С. Сущность и структура патриотических ценностей подростков. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019; Т. 21, № 64: 14–19.
7. Дулина Н.В., Овчар Н.А., Токарев В.В. Патриотические ценности современной студенческой молодёжи: между Россией и Западом (по итогам проведения социологического исследования). *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования*: материалы XVIII Международной конференции памяти проф. Л.Н. Когана. Екатеринбург: УрФУ, 2015: 167–177.
8. Тимофеева Л.В. *Традиции и новации в русском свадебном обряде*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Москва, 2004.

References

1. Kabanova K.V. Psihologicheskie osobennosti razvivayuschego potenciala semejnyh tradicij v sovremennom obschestve. *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: Vysshaya shkola Rossii v usloviyah global'nyh vyzovov, riskov, ugroz:* doklady i materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2024: 231-236.
2. Burganova T.F., Biktagirova G.F. Semejnye tradicii v predstavleniyah podrostkov. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2012; № 5: 41-43.
3. Shalin V.V., Astahova R.K. Semejno-rodovaya pamyat' kak resurs formirovaniya semejnoj kul'tury lichnosti. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya.* 2020; № 5 (147): 33-36.
4. *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
5. *Osnovy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*: metodicheskie rekomendacii: utv. `Ekspertnym sovetom po patrioticheskomu vospitaniyu pri FGBU «Rospatriotcentr» ot 10 oktyabrya 2022 g. Available at: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf
6. Palatkina G.V., Sharonov A.A., Dzhangazieva A.S. Suschnost' i struktura patrioticheskih cennostej podrostkov. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2019; T. 21, № 64: 14-19.
7. 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*: materialy XVIII Mezhdunarodnoj konferencii pamyati prof. L.N. Kogana. Ekaterinburg: UrFU, 2015: 167-177.
8. Timofeeva L.V. *Tradicii i novacii v russkom svadebnom obryade*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 03.04.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-178-181

Palaniy N.P., *Computer Science Teacher, Surgut Institute of Economics, Management, and Law (Surgut, Russia), E-mail: axel.99638@gmail.com*
Egorova G.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: egorovagi@list.ru*

INTELLECTUAL POTENTIAL OF DIGITAL GAMIFICATION SERVICES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS. The article identifies problems of insufficient readiness of student teachers to use gamification and suggests a training model that includes diagnostic, content-procedural, reflexive-evaluative components. The empirical part of the study allowed the authors to determine the levels of readiness of graduates of pedagogical universities to use digital gamification services. This will reveal both strengths (digital competencies, understanding of didactics) and problem areas (lack of knowledge of game design, weak content adaptation skills). In the professional training of graduates of pedagogical universities, this topic acquires additional importance due to the need to comply with the standardization of education, which is focused on the introduction of innovative pedagogical technologies. The proposed model is aimed at the targeted use of digital gamification services in the practice of future teachers, which contributes, in the opinion of the authors, to a more effective and pedagogically meaningful integration of gamification and the practice of classical education of primary school students. The results of the experimental study suggest that the developed model of training future teachers to use digital gamification services is effective.

Key words: **gamification, digital services, intellectual potential of digital gamification services, future teacher, secondary school, students**

Н.П. Паланий*, преп., Сургутский институт экономики, управления и права, г. Сургут, E-mail: axel.99638@gmail.com*
Г.И. Егорова*, д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: egorovagi@list.ru*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье обозначены проблемы недостаточной готовности студентов-педагогов к использованию геймификации, предложена модель подготовки, включающая диагностический, содержательно-процессуальный, рефлексивно-оценочный компоненты. В эмпирической части исследования авторами определены уровни готовности выпускников педагогических вузов к применению цифровых сервисов геймификации. Это позволило выявить как сильные стороны (цифровые компетенции, понимание дидактики), так и проблемные зоны (недостаток знаний игрового дизайна, слабые навыки адаптации контента). Предложенная модель направлена на целенаправленное применение цифровых сервисов геймификации в практике будущих учителей, что способствует, по мнению авторов, более эффективной и педагогически осмысленной интеграции геймификации и практики классического обучения школьников основной школы. Результаты экспериментального исследования позволяют утверждать, что разработанная модель подготовки будущих учителей к применению цифровых сервисов геймификации является эффективной.

Ключевые слова: **геймификация, цифровые сервисы, интеллектуальный потенциал цифровых сервисов геймификации, будущий учитель, когнитивные способности обучающиеся**

Современный учитель все чаще обращается к цифровым сервисам геймификации, которые позволяют интегрировать игровые механики в учебный процесс. Такая интеграция способствует повышению мотивации учащихся, развитию их когнитивных способностей и формированию у педагогов компетентности, помогающей применять современные технологии. Актуальность исследования обусловлена глобальными тенденциями цифровизации образования, а также необходимостью будущих педагогов соответствовать требованиям федеральных образовательных стандартов Российской Федерации. Глобальная тенденция цифровизации образовательной сферы связана с широким форматом применения таких сервисов, как Kahoot или Classcraft. В профессиональной подготовке выпускников педагогических вузов данная тема приобретает дополнительную значимость в связи с необходимостью соответствия стандартизации обучения, которое ориентировано на внедрение инновационных педагогических технологий. Исследование интеллектуального потенциала цифровых сервисов геймификации позволяет заполнить существующий пробел в отечественной науке, где преобладают общие работы по цифровизации, без акцента на игровые методы, адаптированные к основной школе.

Ключевая проблема заключается в недостаточном уровне профессиональной готовности будущих педагогов основной школы к целенаправленному использованию цифровых сервисов геймификации. Это проявляется в слабом понимании механизмов игрофикации, отсутствии практических навыков их интеграции в уроки и, как следствие, в снижении вовлеченности учеников в образовательный процесс. Указанные недостатки усугубляются разрывом между теоретической подготовкой в педагогических вузах и реальными требованиями образовательной практики, что требует научно обоснованных решений для преодоления данного дисбаланса. В этой связи ведущая цель исследования: разработать, обосновать и апробировать модель формирования готовности студентов педагогических вузов к эффективному применению цифровых сервисов геймификации. Для достижения целевой установки необходимо решить определенные задачи. Нам необходимо было провести теоретический анализ интеллектуального потенциала цифровых сервисов геймификации; выявить структурные компоненты цифровых сервисов и установить их влияние на систему профессиональных компетенций педагога. Научная новизна работы связана с эмпирическим исследованием уровня готовности студентов к использованию геймификационных сервисов; разработкой и реализацией практической модели, обеспечивающей реализацию интеллектуального потенциала геймификации в профессиональной работе. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что авторы результатами своей работы подтверждают выводы, сделанные учеными-педагогами в ряде исследований по проблемам геймификации в области современных технологий обучения, экологической составляющей занятий для детей и подростков, определении взаимосвязи виртуальной реальности и реального процесса обучения. В качестве продолжения теоретической составляющей исследования авторам удалось интерпретировать и систематизировать понятийный терминологический аппарат, относящийся к геймификации. Практическая значимость работы подкреплена оценкой динамики уровня готовности будущего учителя; что определяет перспективы внедрения разработанной модели в практику педагогических вузов.

Теоретико-методологическая база потенциала цифровых сервисов геймификации заложена многими основоположниками системного подхода к геймификации. Опираясь на исследования отечественных классиков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), мы обосновываем интеллектуальный потенциал цифровых сервисов геймификации в развитии обучающихся, где когнитивные процессы функционируют на более высоком уровне, чем в обычной учебной деятельности. Данный факт является ключевым теоретическим основанием для понимания интеллектуального потенциала игры. Сам термин «геймификация» мы относим вслед за Т.Э. Бурок, О.В. Кравченко к «активному виду обучения, при котором обучающийся становится субъектом учебной деятельности, активно участвует в познавательном процессе» [1, с. 97].

Прообразы современной геймификации следует искать в игровых технологиях, которые впервые предложили технологии, предусматривающие соревнование, накопление очков, уровни сложности и обратная связь. Все перечисленное впоследствии легло в основу геймификационного подхода. В исследованиях З.И Колычевой геймификация рассматривается как разновидность педагогических технологий [2, с. 34]. Подробное теоретическое обоснование роли геймификации проведено и В.В. Артамоновой, обосновывающей концептуальные основы процесса геймификации, которые напрямую связаны с внутренней учебной мотивацией будущего учителя [3, с. 10]. А.В. Филипская раскрывает особенности геймифицированной подготовки будущих IT-специалистов к деловой коммуникации в обучении английскому языку [4, с. 269]. Ученые К. Вербах и Д. Хантер предложили трехуровневую структуру геймификации и классификацию типов геймификации, что позволило нам анализировать интеллектуальный потенциал игровых технологий через призму их структурных элементов. Анализ научной литературы свидетельствует о вариативности трактовок понятия «геймификация». В частности, К. Вербах предлагает следующее определение: «…это процесс применения игровой механики и игрового подхода к решению неигровых проблем с целью вовлечения людей в определенную деятельность» [5]. Как отмечает С. Детердинг, геймификация представляет собой «применение игровых элементов в неигровом контексте». Работа ученого стала фундаментальной для академического сообщества педагогов и помогла отделить понятие геймификации от смежных областей, дала исследователям четкую терминологическую базу. Автор делает акцент на мотивацию, утверждая, что успех геймификации зависит не от внешних наград, а от удовлетворения внутренних психологических потребностей: компетентности, автономии и связанности с другими качествами [6, с. 13]. Общим положением приведенных определений выступает тезис о возможности интеграции игры в неигровые ситуации. Впервые идея, описанная Н. Пеллингом в 2003 г. в контексте обучения, рассматривает геймификацию как педагогический инструмент, базирующийся на использовании игровых элементов в неигровой (в том числе образовательной) среде [7, с. 197]. Основная цель этого подхода связана с тем, что игровые механики повышают мотивацию и вовлечённость учеников в процесс познания. Исследователи подчёркивают, что геймификация не только стимулирует интерес обучающихся, но и способствует их интеллектуализации учебной деятельности [8, с. 86] и развитию цифровых компетенций школьников [9, с. 173]. Преобразуя традиционные задания в интерактивный формат, цифровая технология создаёт условия для роста познавательной активности учащихся [8, с. 216]. На основе дидактических целей была составлена таблица, объединяющая ключевые сервисы и элементы геймификации по функциональным категориям (табл. 1).

Как мы видим, конкретная педагогическая задача диктует выбор того или иного сервиса геймификации. Для обоснования этого выбора и была разработана структура интеллектуального потенциала цифровых сервисов геймификации. Эта структура включает три составляющих:

– интегративный компонент – позволяет объединять сервисы, строить сложные сценарии и индивидуальные траектории;

Таблица 1

Ключевые сервисы и элементы геймификации

Категория	Назначение	Ключевые сервисы	Элементы геймификации
Инструменты для геймифицированного оценивания знаний	Проверка усвоения материала, создание соревновательной атмосферы, интерактивные опросы в реальном времени.	Kahoot! Quizizz Classtime Wayground	Баллы, таблицы лидеров, временные ограничения, мгновенная обратная связь, соревновательные режимы
Конструкторы интерактивных упражнений и мини-игр	Создание индивидуальных и групповых заданий для отработки и закрепления материала	LearningApps Wordwall Educaplay Genially	Интерактивные карточки, викторины, кроссворды, игры на соответствие и классификацию, визуальные награды
Платформы для образовательных квестов и марафонов	Организация игровых сценариев с сюжетной линией, создание иммерсивной среды для задач	Actionbound, Padlet (в квест-режиме), Genially (для создания интерактивных сценариев)	Сюжет, роли, маршрут, локации, коллекционные предметы, задания на командообразование
Игровые симуляторы	Погружение в смоделированную профессиональную предметную среду, отработка навыков, системного мышления.	Minecraft Education Edition, Code Combat, PC Building Simulator	Свобода действий, последствия решений, прогрессия уровней, открытие новых возможностей, виртуальная экономика
Адаптивные платформы с элементами геймификации	Организация персонализированного обучения с элементами долгосрочной мотивации	Duolingo, Quizalize, Moodle (сплагинами, LinguaLeo)	Древо навыков, ежедневные серии аватары, внутри игровой магазин

– операционально-адаптационный компонент – отвечает за подбор сервиса под задачу и доработку шаблонов;

– тренировочно-диагностический – обеспечивает быструю проверку знаний и автоматизированное оценивание.

Далее охарактеризуем готовность будущего учителя к использованию цифровых сервисов геймификации. Это связано с готовностью педагогов обладать интегративным личностно-профессиональным качеством, которое условно состоит из пяти компонентов. Первый, мотивационно-ценностный, включает устойчивый интерес к геймификации, понимание её профессиональной ценности, осознание того, что игровые форматы повышают мотивацию школьников, а также требуют освоения новых цифровых инструментов. Диагностическими показателями этого компонента являются интерес к сервисам геймификации, вера в их педагогическую эффективность и готовность тратить на их освоение время и силы.

Второй – когнитивный компонент. Он представляет собой систему знаний о сущности, возможностях и ограничениях геймификации. Будущий педагог обязан владеть понятийным аппаратом (геймификация, игровые механики и динамики), знать конкретные цифровые сервисы, а также понимать возрастные и предметные особенности применения данного подхода. Показателями когнитивного компонента выступают полнота и системность знаний, понимание психолого-педагогических основ геймификации и осведомлённость о рисках её использования.

Третья составляющая связана с операционно-деятельностными компетенциями, которые включает практические умения и навыки работы с сервисами. К ним относятся умение выбирать сервис под конкретную педагогическую задачу, создавать геймифицированные задания, интегрировать их в структуру урока, а также технические навыки работы с платформами. Диагностика данного компонента осуществляется через скорость и качество создания заданий, вариативность использования сервисов и способность адаптировать их под образовательный контекст.

Четвёртый компонент имеет рефлексивно-оценочный характер и определяется способностью педагога анализировать и оценивать эффективность применения геймификации. Речь идёт о самоанализе собственных действий учителем при работе с сервисами, оценке достигнутых результатов обучения школьников, коррекции своей деятельности на основе обратной связи и прогнозировании возможных трудностей учащихся. Показателями здесь служат адекватность самооценки, умение выявлять ошибки и находить способы их устранения, а также гибкость в изменении обучающей стратегии.

Пятый – коммуникативный – компонент отражает способность будущего педагога организовывать взаимодействие участников образовательного процесса средствами геймификации. Он включает умение выстраивать индивидуальную и групповую работу в игровом формате, применять соревновательные и кооперативные механики, а также обеспечивать обратную связь с учащимися через игровые элементы уроков. Диагностическими показателями данного компонента выступают умение управлять групповой динамикой, навыки фасилитации геймифицированных активностей и эффективность коммуникации в цифровой среде. В рамках исследования обоснованы и представлены четыре уровня готовности будущего педагога к использованию цифровых сервисов геймификации.

Перечисленные компоненты модели обучения имеют систему внутреннего ранжирования: высокую, среднюю, низкую, нулевую.

Высокий (творческий) уровень отличается способностью самостоятельно проектировать и вариативно применять сервисы, а также создавать авторские образовательные сценарии. На данном уровне сформирован устойчивый интерес к инновациям и потребность в их внедрении. Знания имеют системный характер и включают понимание психолого-педагогических механизмов геймификации. Педагог свободно работает с пятью и более сервисами, разрабатывает сложные сценарии и адаптирует их под конкретный контекст. Рефлексия развита, самооценка адекватна.

Средний (эвристический) уровень предполагает использование сервисов по образцу с частичной адаптацией под собственные задачи. Мотивация имеет ситуативный характер, знания фрагментарны и ограничиваются базовыми функциями сервисов. Учитель владеет двумя-тремя сервисами, создаёт простые задания по шаблону. Рефлексия проявляется ситуационно, самооценка не всегда точна.

Низкий (репродуктивный) уровень характеризуется эпизодическим использованием сервисов и копированием готовых решений. Мотивация выражена слабо, знания поверхностны и недостаточны для самостоятельной работы. Педагог испытывает затруднения, нуждается в инструкциях, владеет лишь одним сервисом. Рефлексия практически отсутствует, самооценка либо завышена, либо занижена.

Нулевой уровень (неготовность) проявляется в отказе от использования геймификации и полном отсутствии опыта. Интерес и знания о сервисах геймификации не сформированы. Будущий учитель не владеет ни одним сервисом, рефлексивные навыки обучения отсутствуют.

В ходе исследования была выявлена взаимосвязь между интеллектуальным потенциалом цифровых сервисов геймификации и уровнем готовности будущего педагога. Чем выше уровень готовности, тем более сложные интеллектуальные операции становятся доступны через сервисы. На нулевом уровне потенциал сервисов практически не задействуется, поскольку требуется первоначальное обучение и формирование мотивации. На данном этапе используются демоверсии сервисов, видеоинструкции и мастер-классы, направленные на знакомство с возможностями геймификации и первичное вовлечение. На низком уровне актуализируется тренировочно-диагностический потенциал сервисов, что позволяет осуществлять быструю проверку знаний и автоматизировать оценивание. На среднем уровне раскрывается операционально-адаптационный потенциал педагога, который уже способен выбирать сервис под конкретную задачу и модифицировать готовые шаблоны. На высоком творческом уровне задействуется интегративный потенциал сервисов. Учитель может синтезировать возможности нескольких сервисов, создавать сложные сценарии и проектировать индивидуальные образовательные траектории.

Развитие готовности будущего педагога к применению цифровых сервисов геймификации включает несколько последовательных этапов. Ознакомительный этап соответствует переходу от нулевого уровня к низкому. На данном этапе преобладают сервисы с готовыми викторинами Kahoot, Quizlet. Будущий учитель осваивает интерфейс и постигает логику работы через наблюдение, запоминание и подражание. Тренировочный этап обеспечивает закрепление низкого уровня. Здесь используются Quizizz и Class Dojo в их базовых функциях. Педагог воспроизводит действия и применяет их по алгоритму, отрабатывая навыки и накапливая опыт.

Адаптационный этап означает переход от низкого уровня к среднему. Используются обучающие платформы с возможностью настройки параметров. Освоение происходит через такие приёмы, как сравнение, выбор и изменение, что позволяет осознанно перестраивать образцы под собственные задачи.

Интеграционный этап закрепляет средний уровень. Применяются конструкторы и связки из нескольких сервисов. Будущий учитель осваивает анализ, синтез и создание проектов, разрабатывая собственные сценарии.

Творческий этап обеспечивает достижение высокого уровня. В этот период используются игровые среды, реализуются авторские решения. Педагог выходит на уровень педагогического творчества через созидательность, новаторство и развитое само осмысление своей деятельности.

Для проверки результативности разработанной модели было проведено опытное исследование на базе Сургутского государственного педагогического университета с участием 150 будущих педагогов. Были созданы две группы: контрольная и опытная. Оценка уровня подготовленности (высокий, средний, низкий, нулевой) проводилась на начальном и итоговом этапах. Деление было по пяти составляющим: побудительно-ценностной, познавательной, практико-действенной, оценочно-осмысливающей, межличностной.

Результаты начального этапа показали схожесть групп. В контрольной группе: высокий уровень – 6%, средний – 24%, низкий – 42%, нулевой – 28%. В опытной группе: 5%, 23%, 44% и 28% соответственно. Более двух третей студентов в обеих группах (70% и 72%) находились на низком и нулевом уровнях, что подтверждает необходимость внедрения особой модели подготовки.

Рассмотрим результаты итогового этапа. В контрольной группе (обычная методика) высокий уровень вырос с 6% до 10% (прирост 4%), средний вырос с 24% до 31% (прирост 7%), низкий уровень снизился с 42% до 40% (снижение 2%), нулевой (снижение 9%). Доля студентов на низком и нулевом уровнях уменьшилась с 70% до 59%, однако более половины будущих педагогов по-прежнему показывали недостаточную подготовленность.

В опытной группе (обучение по авторской модели) изменения оказались заметно более выраженными. Высокий уровень вырос с 5% до 28% (прирост 23%), средний уровень вырос с 23% до 47% (прирост 24%), низкий снизился на 25%, нулевой снижен на 22%. Доля студентов на высоком и среднем уровнях увеличилась с 28% до 75%, а доля находящихся на низком и нулевом уровнях уменьшилась с 72% до 25%, что доказывает, что большинство студентов преодолели порог полной неготовности.

Сопоставление результатов итогового этапа позволяет сделать следующие выводы. Опытная группа превосходит контрольную: по высокому уровню в 2,8 раза (28% против 10%), по среднему в 1,5 раза (47% против 31%). Доля студентов с низким уровнем в опытной группе почти вдвое ниже (19% против 40%), с нулевым более чем втрое ниже (6% против 19%). В опытной группе число с высокими показателями составило 41%. Разница в пользу опытной группы равна 34%.

Итак, рост уровня подготовленности будущего учителя непосредственно связан с раскрытием интеллектуального потенциала сервисов с игровыми элементами. Студенты, достигшие высокого уровня (28% в опытной группе), показали умение объединять несколько платформ, разрабатывать сложные сценарии, выстраивать индивидуальные пути обучения; они владели пятью и более сервисами и обладали развитым осмыслением своей деятельности. Студенты, достигшие среднего уровня (47% в опытной группе), раскрыли действенно приспособительную составляющую: они научились подбирать сервис под поставленную задачу, изменять готовые образцы и приспосабливать их под свои условия, владея 2-3 сервисами. Низкий уровень (19% в опытной группе) ограничился тренировочно-проверочной составляющей: использование сервисов по готовому образцу, создание простых заданий, проведение опросов перед всей группой, но при этом возникали трудности с самостоятельным приспособлением инструментов под свои нужды. Нулевой уровень в формате интеллектуального потенциала сервисов не раскрыт из-за устойчивого отрицательного отношения к цифровым технологиям либо из-за недостаточной составляющей сформированности основных умений.

Таким образом, между мыслительным потенциалом цифровых сервисов с игровыми элементами и уровнем подготовленности будущего педагога существует прямая зависимость. Предложенная модель подготовки будущих учителей обеспечивает постепенное восхождение студента по ступеням готовности, последовательно раскрывая возможности различных типов сервисов, – от простых тренировочных до сложных объединяющих.

Эксперимент подтвердил эффективность разработанной модели. Об этом свидетельствует положительная динамика уровня готовности студентов экспериментальной группы: доля будущих учителей, достигших высокого и среднего уровней, увеличилась на 47% (с 28% до 75%), а доля студентов с низким и нулевым уровнями сократилась на 47% (с 72% до 25%).

Теоретический анализ проблемы подтвердил, что цифровые сервисы геймификации обладают интеллектуальным потенциалом, который при правильной педагогической интерпретации развивает когнитивные способности учащихся. Ключевое условие реализации предложенной модели, как и предполагалось, связано с применением игровых сервисов геймификации как средства решения, прежде всего образовательных, а не развлекательных задач.

Нам удалось доказать, что готовность будущего учителя к положительной результативной деятельности зависит от целенаправленного формирования всех пяти компонентов модели: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, коммуникативного. А также требует поэтапного раскрытия потенциала сервисов. Эффективное применение заявленной к реализации модели связано не только с техническими навыками, но и с методическим мышлением, умением проектировать индивидуальные траектории и оценивать метапредметные результаты. Цифровые сервисы геймификации выступают инструментом усиления профессиональных компетенций педагогов. Исследование позволило выявить корреляцию между мотивационной готовностью и практическими навыками. В этом случае высокая мотивация к применению сервисов сочетается с развитыми умениями работы с цифровыми инструментами и наоборот.

Разработанная модель эффективно решает проблему недостаточной готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, интегрируя дидактические инновационные компоненты обучения с практикой в педагогическом образовании. Модель базируется на результатах эмпирического исследования, выявившего пробелы в знаниях и навыках будущего учителя.

Перспективы исследования связаны с обоснованием долгосрочного влияния сервисов геймификации на профессиональное развитие специалистов в области школьной педагогики.

Библиографический список

1. Бурок Т.Э., Кравченко О.В. Многопользовательские интернет-сайты как способ геймификации обучения иностранному языку в школе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: гуманитарные науки. 2024; № 8-2: 97–100.
2. Колычева З.И., Егорова Г.И. *Теоретические основы педагогической технологии:* учебное пособие. Тобольск: Издательство ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2001.
3. Артамонова В.В. Концепция геймификации и ее отражение в теории самодетерминации. *Социодинамика.* 2019; № 2: 10–16.
4. Филипская А.В. Использование технологии геймификации в обучении английскому языку студентов технологического вуза. *Человеческий капитал.* 2024; № 12 (192): 269–276.
5. Вербах К. *Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса.* Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Khaled L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Envisioning future media environments:* Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference. Tampere, Finland, 2011: 9–15.
7. Токтарова В.И., Матросова Н.В. Педагогический потенциал цифровой образовательной среды в формировании проектной компетентности учителей марийского языка и литературы. *Вестник Томского государственного университета.* 2025; № 513: 197–208.
8. Егорова Г.И., Егоров А.Н. Интеллектуализация профессиональной подготовки бакалавров техники и технологии в условиях реализации ФГОС. *Современные наукоемкие технологии.* 2015; № 10: 86–89.
9. Адольф В.А., Крупецких И.Р. Особенности развития цифровой компетенции педагогов в условиях цифровой образовательной среды. *Человеческий капитал.* 2024; № 11: 173–181.

References

1. Burok T.`E., Kravchenko O.V. Mnogopol'zovatel'skie internet-sajty kak sposob gejmifikacii obucheniya inostrannomu yazyku v shkole. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: gumanitarnye nauki. 2024; № 8-2: 97-100.
2. Kolycheva Z.I., Egorova G.I. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoj tehnologii:* uchebnoe posobie. Tobol'sk: Izdatel'stvo TGPI im. D.I. Mendeleeva, 2001.
3. Artamonova V.V. Koncepciya gejmifikacii i ee otrazhenie v teorii samodeterminacii. *Sociodinamika.* 2019; № 2: 10-16.
4. Filipskaya A.V. Ispol'zovanie tehnologii gejmifikacii v obuchenii anglijskomu yazyku studentov tehnologicheskogo vuza. *Chelovecheskij kapital.* 2024; № 12 (192): 269-276.
5. Verbah K. *Vovlekaj i vlastvuj: igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa.* Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2015.
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Khaled L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Envisioning future media environments:* Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference. Tampere, Finland, 2011: 9-15.
7. Toktarova V.I., Matrosova N.V. Pedagogicheskij potencial cifrovoj obrazovatel'noj sredy v formirovanii proektnoj kompetentnosti uchitelej marijskogo yazyka i literatury. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2025; № 513: 197-208.
8. Egorova G.I., Egorov A.N. Intellektualizaciya professional'noj podgotovki bakalavrov tehniki i tehnologii v usloviyah realizacii FGOS. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2015; № 10: 86-89.
9. Adol'f V.A., Krupeckih I.R. Osobennosti razvitiya cifrovoj kompetencii pedagogov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Chelovecheskij kapital.* 2024; № 11: 173-181.

Статья поступила в редакцию 12.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-181-184

***Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*
***Schekoldina A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR OPTIMIZING FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION. The article examines the use of artificial intelligence in teaching professionally oriented foreign languages to students majoring in non-linguistic disciplines. The relevance of this study stems from the insufficient number of high-quality and modern teaching aids. As a result, university teachers must search for new, relevant texts with a professional focus and develop additional exercises for effective teaching. It takes a lot of time and effort. To address this issue, the authors propose using artificial intelligence (AI) technologies to generate new texts on relevant topics and develop exercises of varying types and levels of difficulty. As an example, the authors analyze the linguodidactic potential of the Twee platform, which integrates AI technologies, and provide specific practical examples of exercises generated using this platform, which can be used at all stages of working with professionally oriented texts. The authors conclude that integrating AI into the process of teaching professionally oriented foreign languages to students at a non-linguistic university opens up new perspectives, enabling the generation of high-quality educational materials relevant to a specific specialty and significantly optimizing the work of higher education teachers.

Key words: **professionally oriented foreign language, artificial intelligence, AI-based platforms, digitalization of education, non-linguistic university**

***О.Ю. Попова**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*
***А.В. Щеколдина**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос использования искусственного интеллекта при обучении профессионально ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточным количеством качественных и современных учебно-методических пособий, в результате чего преподаватели вуза сталкиваются с необходимостью поиска новых актуальных текстов профессиональной направленности и разработки дополнительных упражнений для эффективной работы со студентами, что отнимает большое количество времени и сил.

Для решения данной проблемы авторы статьи предлагают использовать технологии искусственного интеллекта (ИИ), с помощью которых можно генерировать новые тексты нужной тематики и разрабатывать упражнения разных типов и разного уровня сложности. В качестве примера авторы анализируют лингводидактический потенциал платформы Twee, интегрирующей технологии ИИ, и приводят конкретные практические примеры сгенерированных на базе данной платформы упражнений, которые можно использовать на всех этапах работы с профессионально ориентированными текстами. Авторы приходят к заключению, что интеграция ИИ в процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыкового вуза открывает новые перспективы, позволяя генерировать качественные учебные материалы, значимые для конкретной специальности, и значительно оптимизировать труд преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: **профессионально ориентированный иностранный язык, искусственный интеллект, платформы на основе технологий ИИ, цифровизация образования, неязыковой вуз**

Преподавание иностранного языка в высшей школе имеет четкую профессиональную направленность, которая предполагает формирование у студентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В структуру иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции включены такие компоненты, как языковые и речевые навыки, предметные знания и умения, навыки переработки профессиональной информации, а также умение применять полученные знания в практической деятельности. Однако, как показывает практика, существующие учебные материалы и учебники не всегда соответствуют современным требованиям, поскольку не учитывают новых тенденций в науке и общественной жизни. Кроме того, в вузах появляются новые направления подготовки, связанные с инновациями, искусственным интеллектом, цифровой экономикой и т. д. В связи с этим преподаватели иностранного языка в вузах зачастую сталкиваются с проблемой отсутствия учебников, содержащих необходимый иноязычный материал, обеспечивающий эффективную работу со студентами данных направлений. В таких случаях на помощь преподавателю может прийти искусственный интеллект, который способен создать новый контент с учетом специфики предметной области и уровня языковой подготовки студентов.

Необходимость разработки качественных и эффективных учебных материалов для обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку определяет актуальность данного исследования. Цель статьи – описать способы оптимизации работы преподавателя высшей школы при обучении студентов иноязычной профессиональной коммуникации с использованием искусственного интеллекта для разработки актуальных учебных материалов на примере направления подготовки «Инноватика» в Волгоградском государственном университете. Данная цель обусловливает следующие задачи исследования**:**

– описать компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции с целью выявления наиболее значимых для студентов данного направления подготовки;

– проанализировать существующие учебники по иностранному языку для специалистов в области инноватики и выявить их достоинства и недостатки;

– предложить алгоритм разработки актуальных учебных материалов с применением технологий искусственного интеллекта.

Процесс обучения иностранным языкам претерпевает значительные изменения в связи с цифровизацией современного общества. Научная новизна нашего исследования состоит в попытке описать алгоритм разработки профессионально значимых учебных материалов с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта для направления подготовки «Инноватика».

В качестве теоретической базы нашей работы послужили научные статьи и разработки современных российских ученых в области лингводидактики, связанные с изучением роли искусственного интеллекта и способов его интеграции в процесс обучения иностранному языку (Бочарова М.Н., Кувшинова Е.Е., Елтанская Е.А., Аржановская А.В., Ефремова А.Э., Александрова А.П., Пак Л.Е., Крюкова А.А., Титова С.В., Евстигнеев М.Н., Бурина Е.В., Гаджиева Л.А., Минязова Е.Р., Якутина М.В. и др.) [1–12].

Для решения поставленных задач нами были использованы традиционные методы, включая анализ научно-методической литературы по проблемам использования искусственного интеллекта в языковом образовании; обобщение педагогического опыта; наблюдение за учебным процессом в Волгоградском государственном университете; целенаправленные беседы со студентами, обучающимися по направлению подготовки 27.03.05 Инноватика.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в попытке расширить научные представления о возможностях внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образовательного пространства.

Практическая значимость определяется описанием алгоритма разработки учебных материалов с использованием искусственного интеллекта для студентов, специализирующихся в области инноватики, с целью формирования у них профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Данный алгоритм может послужить образцом для преподавателей иностранного языка высшей школы и способствовать оптимизации их рабочего процесса.

Для успешной реализации поставленной нами цели по оптимизации работы преподавателя необходимо четко представлять, какие требования предъявляются к студентам направления подготовки «Инноватика» как в предметной области, так и в области владения иностранным языком. В соответствии с паспортом профессиональных компетенций специалисты в области инноватики должны сочетать технические, управленческие и творческие навыки. Ключевые навыки (hard skills) подразумевают грамотность в сфере инновационных технологий, умение проводить маркетинговые исследования, анализировать тренды рынка и потребности покупателей, разрабатывать и продвигать инновационные продукты и услуги, руководить инновационными проектами в компаниях, оценивать экономические и финансовые риски и т. д. Помимо этого данная профессия требует от специалистов большого количества гибких навыков (soft skills), а именно: креативность, гибкость мышления, адаптивность к происходящим изменениям, отличные навыки коммуникации, умения выступать с презентацией перед аудиторией, навыки командной работы и др. Работодатели также ожидают от специалистов в области инноватики высокого уровня владения иностранным языком, открывающим перед ними возможность работать с иноязычным контентом; проводить деловые встречи, дискуссии и презентации с международной аудиторией; обрабатывать деловую корреспонденцию, вести письменную коммуникацию, а также слушать проводимые на иностранном языке лекции и вебинары, связанные с профессиональной деятельностью. Данные умения и навыки накладывают большую ответственность на преподавателя иностранного языка, перед которым стоит задача при формировании навыков профессиональной иноязычной коммуникации учитывать требования к профессиональным компетенциям специалистов в области инноватики. В связи с этим иноязычный учебный материал должен базироваться на профессиональном контенте, обеспечивающим студентов необходимыми знаниями в предметной области. При этом следует отметить, что преподаватель не является экспертом в той дисциплине, на которую он опирается в своей работе по формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. В такой ситуации использование искусственного интеллекта для разработки иноязычного учебного материала может стать большим подспорьем в работе преподавателя иностранного языка, так как, с одной стороны, искусственный интеллект способен разработать актуальные и корректные с точки зрения предметного содержания тексты и задания, а с другой стороны, он сопровождает предлагаемые задания правильными ответами, которые помогают преподавателю лучше разобраться в соответствующей предметной области.

В Волгоградском государственном университете дисциплина «Деловой иностранный язык» относится к обязательной части учебного плана и изучается на 2-м и 3-м курсах бакалавриата по направлению подготовки «Инноватика». Согласно учебному плану выпускники данной специальности должны обладать универсальной компетенцией УК-4, которая подразумевает способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах не только на родном языке, но и на иностранном. Наиболее значимыми компонентами иноязычной профессиональной компетенции для студентов данного направления подготовки являются следующие: уметь использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности; выполнять переводы текстов профессиональной направленности на русский язык; владеть навыками публичного выступления; уметь выбирать коммуникативно приемлемые стили делового общения и корректировать свое коммуникативно-когнитивное поведение в условиях межличностного взаимодействия.

Опыт работы по преподаванию делового иностранного языка студентам направления подготовки «Инноватика» свидетельствует о недостаточном количестве учебников, которые содержали бы материалы, отражающие современные инновационные технологии, и готовили бы студентов к реальным вызовам профессиональной коммуникации.

Основной учебник, который во многом соответствует заявленным требованиям в плане содержательного контента текстов и на котором базируется преподавание дисциплины «Деловой иностранный язык» в нашем вузе, – это учебник Марины Николаевны Милеевой “Inventions and Innovations” [13]. Согласно аннотации автора, этот учебник предназначен, прежде всего, для самостоятельной работы студентов с аутентичными текстами по специальности и содержит ряд заданий, направленных на развитие креативности, логического мышления и умения выражать собственное мнение. Однако учебник обладает рядом недостатков, среди которых можно выделить некоторые устаревшие материалы, так как годом издания учебника является 2008-й. Кроме того, данный учебник содержит преимущественно речевые упражнения и рассчитан в первую очередь на развитие умения вести дискуссию и свободно рассуждать на предложенную тему. На наш взгляд, в нем отсутствуют подготовительные упражнения, направленные на усвоение лексики, умение работать со специализированными текстами, правильно использовать речевые клише в ситуациях делового общения и осуществлять письменную коммуникацию.

В связи с перечисленными недостатками учебников по иностранному языку преподавателям приходится самостоятельно заниматься разработкой дополнительных заданий к текстам учебника, а также новых текстов, содержащих акту-

альную информацию, и заданий к ним, что значительно усложняет работу преподавателя и требует больших временных затрат.

С целью оптимизации работы педагога можно предложить использовать возможности технологий искусственного интеллекта (ИИ). Например, платформа Twee, интегрирующая технологии ИИ, представляет собой сайт профессионального назначения и адресована непосредственно преподавателям английского языка. Данная ИИ-платформа достаточно популярна среди педагогов, поскольку она предлагает свыше 40 инструментов, которые охватывают все компоненты языка и позволяют учитывать уровень владения языком (от A1 до C2). С помощью данной платформы преподаватель вуза получает возможность генерировать большое количество оригинальных профессионально ориентированных учебных текстов на заданную тему с нужной лексикой под конкретный уровень владения языком. Кроме того данная платформа позволяет разработать разнообразные упражнения и задания не только к вновь созданным текстам, но и к уже существующим текстам учебника.

На этапе введения новой профессионально значимой лексики преподаватель может использовать платформу Twee для генерации дефиниций к терминам, что позволяет избежать перевода новой лексики на русский язык. Дополнительным плюсом данного инструмента является возможность создания мультимодальных флеш-карточек, содержащих дефиницию, перевод и визуальный образ. Использование таких карточек способствует лучшему усвоению нового лексического материала.

На этапе тренировки лексики с помощью данной платформы преподаватель может сгенерировать большое количество упражнений разного типа, например, word-definition matching (соотнесение терминов с их дефинициями), fill in the gap (заполнение пропусков терминами), rephrase using the word given (перефразирование), odd one out (исключение лишнего по смыслу слова), matching halves (соединение двух частей одного предложения), sentences with your vocabulary (создание предложений с активной лексикой) и др. Для более продуктивной работы над текстами платформа Twee предлагает следующие задания: ABCD questions for a text (выбор одного правильного ответа на вопрос), open questions for a text (вопросы открытого типа к тексту), true / false statements for a text (выражение согласия / несогласия) и др.

На завершающем этапе работы с текстами профессиональной направленности преподаватель, применяя инструменты данной платформы, получает возможность дополнить материал учебника следующими коммуникативными заданиями: discussion questions (вопросы для дискуссии), a list of pros and cons (создание аргументов «за» и «против» для проведения дискуссии или дебатов), a list of essay topics (темы для эссе), creative writing with target vocabulary (творческие письменные задания) и др.

Для большего понимания лингводидактического потенциала данной ИИ-платформы приведем несколько практических примеров заданий, разработанных нами в дополнение к учебнику “Inventions and Innovations”.

Например, при работе над темой “Historical Background of Patents” для расширения словарного запаса по теме студентам предлагается упражнение на соотнесение терминов и их дефиниций:

1. Exclusive right. 2. Infringement. 3. Jurisdiction. 4. Heir. 5. To mortgage:

a special permission that allows only one person or group to do something

the official power to make legal decisions and judgments in a specific area or over certain cases

to borrow money from a bank using property as security until the loan is paid back

a person who will receive money or property when someone else dies

the act of breaking a law or rule, especially regarding someone’s rights or property.

Следующее лексическое упражнение на заполнение пропусков было создано при помощи платформы в качестве дополнительного задания по теме “Failure of Innovations”.

Failure, succeed, cultural, goals, insufficient, reasons, leadership.

In the business world, achieving clear marketing and managerial _____ (1) should be the primary aim of any innovation process. However, many innovations do not _____ (2) in reaching these organizational goals. Researchers have studied the various _____ (3) for this failure, which can differ significantly. One major reason ties back to the company’s _____ (4) and managerial structure. Poor _____ (5) disorganized management, lack of communication, _____ (6) empowerment, and inadequate knowledge management often lead to _____ (7).

В качестве примеров упражнений заключительного этапа работы с текстами можно привести формулировки творческих письменных заданий, сгенерированные платформой по теме «Historical Background of Patents»:

Write an informative text explaining what a patent is and the process of obtaining one. Discuss the importance of innovation in today’s world.

Write a review of a documentary about patents and inventions. Share your opinion on how effectively it presents the concept of exclusive rights and the role of heirs in maintaining those rights.

Write a fictional short story about a young inventor who discovers a groundbreaking innovation. Explore the challenges they face in securing a patent and the implications of their invention.

С помощью данной платформы можно также сгенерировать идеи для диалогов. Приведем несколько примеров таких идей, которые можно предложить студентам после работы с текстом “Types of Innovation”.

The concept of innovation is crucial for any company looking to stay competitive in today’s market. Absolutely, without it, businesses risk becoming obsolete.

Have you heard about the latest trend in business model innovation? It’s fascinating how companies are completely redefining their revenue streams.

I think marketing innovation is a key to reaching audiences effectively.

Organizational innovation can transform a company’s culture and improve employee satisfaction. When teams feel empowered, productivity often skyrockets.

I just read an article about product innovation that blew my mind with its examples. Those case studies are always inspiring; they show what’s possible with the right approach.

Service innovation is becoming increasingly important in enhancing customer experience. It’s all about creating value that keeps clients coming back.

Financial innovation is reshaping how we think about investments and savings. For sure, the new fintech solutions are making finance more accessible than ever.

Составление диалогов потребует от студентов не только определенного уровня владения иностранным языком, но и знаний в области инновационных технологий, умений оценивать финансовые и экономические риски и т. д.

Другим интересным примером служит задание к тексту “Cultural Stereotypes and Innovation Management” со следующей формулировкой:

Read these facts. Which one surprised you the most and why?

1. Cultural stereotypes can limit creativity and innovation in diverse teams.
2. Companies with diverse teams report 35% more innovation success.
3. Innovators often challenge cultural stereotypes to create groundbreaking ideas.
4. Half of U.S. workers believe stereotypes impact workplace collaborations.
5. Google found diverse teams solve problems better through varied perspectives.
6. Stereotypes can lead to groupthink, stifling original ideas in organizations.
7. Over 70% of companies encourage diversity to boost innovation efforts.
8. Historically, cultural shifts have catalyzed major technological advancements.
9. Challenging stereotypes can unlock hidden talents and drive business success.

Как видно из приведенных выше примеров все задания, разработанные на базе ИИ-платформы Twee, достаточно высокого качества и практически не требуют корректировки со стороны преподавателя. Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция искусственного интеллекта в традиционную систему языкового образования студентов представляет собой перспективное направление. ИИ трансформирует изучение делового иностранного языка в неязыковом вузе, делая его более персонализированным и ориентированным на будущую профессиональную деятельность. Способность ИИ за короткое время генерировать большое количество упражнений и заданий разного типа на основе профессионально ориентированных текстов с учетом уровня владения языком создает все необходимые условия для эффективного освоения студентами дисциплины «Деловой иностранный язык» и максимально оптимизирует работу преподавателей, освобождая их от долгой и рутинной подготовки к занятиям. Дальнейшие исследования в данной области могут быть посвящены разработке конкретных алгоритмов учебного взаимодействия преподавателей высших учебных заведений с инструментами ИИ при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Бочарова М.Н. Дидактический потенциал цифровых инструментов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей: вызовы и ограничения. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 5 (114): 93–96.
2. Кувшинова Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. *Гуманитарий юга России.* 2024; Т. 13, № 2 (66): 75–83.
3. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 43–46.
4. Ефремова А.Э. Потенциал искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в вузе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета.* 2024; Т. 19, № 3: 113–122.
5. Александрова А.П. Искусственный интеллект в процессе обучения иностранным языкам. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2025; № 1 (106): 199–203.
6. Пак Л.Е., Крюкова А.А. О возможностях использования программ с искусственным интеллектом в обучении иностранному языку. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета.* 2024; Т. 16, № 2: 81–85.

7. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; Т. 27, № 2: 18–37.
8. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 2: 309–323.
9. Бурина Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 323–326.
10. Гаджиева Л.А. Использование систем искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов бакалавриата. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2023; Т. 12, № 3 (44): 26–30.
11. Минязова Е.Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку. *Проблемы современного образования.* 2023; № 6: 212–223.
12. Якутина М.В. Использование искусственного интеллекта для анализа текста в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 113–116.
13. Милеева М.Н. *Inventions and Innovations.* Иваново: Ивановский государственный химико-технологический университет, 2008.

References

1. Bocharova M.N. Didakticheskij potencial cifrovyh instrumentov v razvitii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov `ekonomicheskih special'nostej: vyzovy i ogranicheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 5 (114): 93-96.
2. Kuvshinova E.E. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku. *Gumanitarij yuga Rossii.* 2024; T. 13, № 2 (66): 75-83.
3. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V. Tehnologii primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 43-46.
4. Efremova A.`E. Potencial iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; T. 19, № 3: 113-122.
5. Aleksandrova A.P. Iskusstvennyj intellekt v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2025; № 1 (106): 199-203.
6. Pak L.E., Kryukova A.A. O vozmozhnostyah ispol'zovaniya programm s iskusstvennym intellektom v obuchenii inostrannomu yazyku. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; T. 16, № 2: 81-85.
7. Titova S.V. Tehnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; T. 27, № 2: 18-37.
8. Evstigneev M.N. Principy obucheniya inostrannomu yazyku na osnove tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 2: 309-323.
9. Burina E.V. Lingvodidakticheskij potencial tehnologij iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 323-326.
10. Gadzhieva L.A. Ispol'zovanie sistem iskusstvennogo intellekta pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov bakalavriata. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2023; T. 12, № 3 (44): 26-30.
11. Minyazova E.R. Primenenie tehnologii iskusstvennogo intellekta v personalizirovannom obuchenii inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2023; № 6: 212-223.
12. Yakutina M.V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta dlya analiza teksta v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 2 (111): 113-116.
13. Mileeva M.N. *Inventions and Innovations.* Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj himiko-tehnologicheskij universitet, 2008.

Статья поступила в редакцию 19.05.26

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-184-188

Pushkina A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: pushkina4@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0120-7866*
Krivoshlykova L.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: lvk-1404@mail.ruhttps://orcid.org/0000-0002-0465-2423*
Sinichkina A.S., *educational game designer, LORA IOT LLC (Moscow, Russia), E-mail: sinichkina.anastasia@gmail.com*

CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ENGLISH TO VISUALLY IMPAIRED HIGH SCHOOL STUDENTS. The article examines the challenges of teaching English to visually impaired schoolchildren in inclusive and specialized secondary education in Russia. The study responds to the growing demand for effective inclusive practices and the shortage of English materials adapted for learners with visual impairments. Its novelty lies in combining a needs analysis of visually impaired students (VIS) with a review of the Braille version of the current English textbook, which revealed a mismatch between textbook tasks and learners' actual needs. The research draws on a questionnaire of 40 students in grades 8–12 at a specialized boarding school in Moscow and a content analysis of teaching materials. On this basis, a modified lesson plan is designed, trialed in practice, and evaluated through a follow-up questionnaire. The results show that timely task adjustment, compensation for visual content, and a balanced redistribution of classroom and homework assignments significantly reduce the time loss and stress typical for VIS. The authors offer practical recommendations for English teachers in inclusive and specialized schools and for pre-service and in-service teacher training programs.

Key words: **visually impaired students, specific educational needs, lesson planning, teaching English, Braille, student-friendly approach, inclusive education**

А.В. Пушкина*, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail pushkina4@yandex.ru*
Л.В. Кривошлыкова*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail lvk-1404@mail.ru*
А.С. Синичкина*, разработчик образовательных игр в «ЛОРА ИОТ», г. Москва, E-mail sinichkina.anastasia@gmail.com*

ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются трудности обучения английскому языку слабовидящих учащихся в условиях инклюзивного и специализированного среднего образования в России. Актуальность обусловлена растущим запросом на эффективные инклюзивные практики и дефицитом учебных материалов по английскому языку, адаптированных для обучающихся с нарушениями зрения. Новизна работы состоит в сочетании анализа образовательных потребностей слабовидящих учащихся (СВУ) с изучением Брайлевской версии действующего учебника, что позволило выявить несоответствие между его заданиями и реальными потребностями обучающихся. Исследование опирается на анкетирование 40 старшеклассников 8–12 классов специализированной школы-интерната г. Москвы и содержательный анализ учебно-методических материалов. На этой основе разработан и апробирован модифицированный план урока, оценённый повторным анкетированием. Результаты показывают, что корректировка заданий, компенсация визуальных материалов и перераспределение классной и домашней работы существенно снижают потери времени и уровень стресса у СВУ. Авторы предлагают практические рекомендации для учителей английского языка в инклюзивных и специализированных учреждениях, а также для системы подготовки и повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: **слабовидящие обучающиеся, специальные образовательные потребности, планирование урока, обучение английскому языку, шрифт Брайля, личностно ориентированный подход, инклюзивное образование**

Introduction. Inclusive education requires teachers to adapt materials and methods to the specific needs of students with disabilities, including visually impaired students.

The relevance of the study is determined by the high interest of students with disabilities in learning foreign languages, the insufficient adaptation of Braille versions of regular textbooks, and the lack of methodological guidance for teachers working with visually impaired students (VIS).

The purpose of this article is to develop solutions and recommendations that will make it possible to teach English more effectively to university students and promote their successful social adaptation without drastic changes to the existing educational

process, but through moderate and effective changes in accordance with the learning needs of students.

To achieve this goal, the following tasks are being solved in the study: 1. The key terms and educational needs of VIS are clarified, 2. the needs of students in grades 8-12 are analyzed, 3. An English textbook adapted to Braille is analyzed, 4. methodological recommendations are formulated, and 5. an amended lesson plan is tested.

The novelty of the study is to combine the analysis of VIS needs in grades 8-12 with the study of an English textbook adapted to Braille in order to develop and test a modified lesson plan.

The theoretical significance of the study lies in the systematization of the main factors influencing the teaching of English to visually impaired high school students.

The practical significance of the study lies in offering recommendations that can be used in specialized and inclusive settings.

Theoretical background. From a clinical standpoint, blindness corresponds to visual acuity measured in the range of 0 to 0.04 on standard ophthalmological scales. Visual impairment, by contrast, denotes acuity between 0.05 and 0.2 [1, p. 6]. These thresholds carry direct implications for the kind of instructional support a learner requires. Throughout this paper, the compound term visually impaired students operates as a broad designation. It encompasses learners situated at every point along the continuum of vision loss, "regardless of whether they can see or not" [2]. This inclusive usage ensures terminological consistency and avoids the need for repeated subcategorisation within the text.

Within specialised schools, foreign-language instruction for children who are blind or partially sighted commences in the 3rd grade. This scheduling is not arbitrary. It allows pupils first to gain a working familiarity with the Braille system and to adjust to the general rhythms, expectations, and social dynamics of school life. Introducing a foreign language before this adjustment period is complete would place an excessive cognitive and logistical burden on learners who are still developing foundational literacy skills in their first language.

Because blind learners may find it difficult to link mental representations with their spoken or written counterparts [3], appropriately selected resources and procedural accommodations become indispensable. The relationship between a concept and its linguistic label can be less intuitive for a learner who has never had – or has lost – the visual experience that ordinarily reinforces such associations. Importantly, however, such cognitive difficulties do not in any way signify that VIS "cannot be good language learners" [4, p. 218]. The challenges are real but surmountable when instruction is thoughtfully designed.

Building competence in the four principal language skills raises distinctive challenges for this population, and each skill area merits individual consideration. Oral comprehension and spoken production can be hindered by constrained social interaction, a comparatively limited first-language lexicon, and less mature connected discourse [5]. These limitations often trace back to restricted early communicative environments rather than to any inherent linguistic deficit. Learners who have had fewer opportunities to observe facial expressions, gestures, and other non-verbal cues may develop spoken-language competence more slowly, though not less effectively in the long term.

Reading proficiency tends to be reasonably robust among VIS, owing in part to the sustained emphasis on text-based activities in their schooling. However, rapid text-navigation techniques – such as scanning and skimming – consume markedly greater time when performed through Braille. The tactile nature of Braille reading precludes the kind of at-a-glance page overview that sighted readers take for granted. Written production through Braille introduces further complications. Locating and correcting errors is a considerably slower process than in print. The writer must re-read sequentially rather than visually spotting a mistake on the page, which increases the time cost of revision substantially.

A pivotal structural problem that constrains the quality of instruction for VIS is the acute shortage of English-language teaching resources purpose-built for this learner group. The Braille editions presently available are, in essence, mechanical transpositions of standard coursebooks. Visual content – photographs, schematic representations, tabular data, colour-coded elements – is either deleted altogether or flattened into unadorned text. This process strips away a significant layer of informational and pedagogical content, leaving a void that teachers are expected to fill with little institutional guidance or material support.

Contemporary foreign-language pedagogy draws extensively on graphic and visual elements to scaffold comprehension, illustrate grammatical patterns, and contextualise vocabulary. Purpose-designed Braille materials that replicate these pedagogical functions through tactile or auditory channels remain exceedingly scarce. Pedagogical design for this specific learner group is extremely limited [6, p. 193]. The gap between what mainstream coursebooks offer sighted students and what Braille editions offer VIS is therefore not merely quantitative but qualitative.

International scholarship consistently characterises instruction involving VIS as a "challenge," citing the pronounced deficit of purpose-designed resources as the primary contributing factor [7, pp. 690-693]. Furthermore, teachers frequently do not diversify or extend "tasks and activities in a way to meet the needs of visually impaired learners and these learners fail to make the most of their learning experience" [7, pp. 690-693]. This pattern suggests that the problem lies not only in the materials themselves but also in the pedagogical habits and training deficits of the practitioners who use them.

Against this backdrop, adjustments at the micro-curricular level become essential. These adjustments span lesson goals, task design, content selection, and the instructional strategies through which content is delivered. Practitioners require both adequate professional preparation and sufficient time to rework materials and to develop approaches genuinely aligned with VIS' learning profiles. Institutional support – in the form of reduced administrative burden, access to specialist consultation, and dedicated preparation hours – is a precondition for sustainable change. Beyond institutional support, the teacher's own inventiveness constitutes an additional and valuable asset. Creative practitioners are better positioned to devise varied and stimulating classroom encounters that hold learners' attention and cater to multiple sensory modalities.

Table 1

Questionnaire 1

1. How many years have you been studying English?	
2. What type of activity do you find most difficult in English lessons (you may choose more than one option)	a) writing and grammar exercises; b) reading; c) listening; d) speaking
3. Name the type of activity that is easier for you (you may choose more than one option)	a) retelling a text in English or constructing a dialogue in English; b) reading a text and completing tasks to understand it; c) understanding spoken language in English; d) completing grammar exercises, mastering new grammar topics, writing essays
4. What type of tasks do you encounter most often in your textbook? (you may choose more than one option)	a) grammar exercises, essay topics; b) texts and tasks for them; c) listening tasks; d) speaking tasks
5. Do you study English or another foreign language on your own in your free time?	a) yes b) no
6. Would you like to know English better?	a) yes b) no
7. Would you like to learn another foreign language?	a) yes b) no
8. Do you plan to take the State Final Exam on English?	a) yes b) no
9. Do you think that English or another foreign language will be useful to you in the future?	a) yes b) no
10. Do you think that English or another foreign language will be useful to you in your profession and career?	a) yes b) no
11. Do you think English or another foreign language will be useful to you in other areas of life (for example, for communicating with people from other countries, for traveling, for better understanding of foreign literature, or simply for self-development)?	a) yes b) no
12. Do you like learning English or another foreign language?	a) yes b) no

A thorough command of the educational characteristics typical of VIS forms the foundational prerequisite for addressing the challenges detailed above. Without such knowledge, even well-intentioned modifications risk missing their mark. Drawing on the preceding analysis, the following factors warrant systematic consideration when planning lessons for this learner group:

-all educational content must be receivable through tactile channels, ensuring that no critical information is locked behind a purely visual format;

-individually structured assignments oriented toward tactile engagement should take priority over tasks that assume visual access to materials;

-lesson planning must proceed with particular precision, ensuring that the knowledge, skills, and methods of activity required for a given class are sequenced in a logically coherent order [8];

-time allocation deserves deliberate attention, since VIS need "much more time in anything they do" [9, p. 138], and underestimating this factor leads to incomplete task coverage and learner frustration;

-collaborative formats – whether pair or group work – should be meticulously prepared by the teacher in advance [10, p. 6], with clear role assignments and accessible instructions for all participants;

-frequent rotation among different task types is necessary to sustain concentration, given that attention in this learner group is often dispersed; varied activities help to "achieve better results" [7, p. 691].

In essence, VIS "benefit from a highly structured, multisensory, direct and explicit approach which provides them with ample opportunities to practice" [9, p. 137]. Practitioners serving this population should therefore concentrate on identifying each learner's strengths [7, p. 691], selecting appropriate motivational instruments, cultivating a supportive and encouraging classroom atmosphere, and constructing "individual routes for self-development and self-study" that respond to VIS' distinctive requirements [11]. A teacher who combines structural rigour with empathetic flexibility is best placed to unlock the considerable language-learning potential that VIS demonstrably possess.

Methodology

The study is aimed at feasible adaptation of educational process for visually impaired students. To conduct the study the following methods were used: methods of needs analyses, questionnaires, pedagogical experiment. Our research was conducted within three stages. *At stage one* we collected data to identify students' motivation and their level of satisfaction of the material they were working with. For that we employed the method of needs analyses and worked out the questionnaire (see Table 1). High school students of grades 8-12 (40 people) of the Moscow State Educational Institution Boarding School No. 1 for the Education and Rehabilitation of the Blind participated in the survey. The questionnaire was conducted in the presence of the teaching staff. The questions and answer options (where provided) were read out to the students. The respondents marked the selected answer option on paper using Braille.

Questions 2–4 were aimed at getting an idea of how current educational process was adjusted for visually impaired English language learners. Questions 5–12 were aimed at identifying the respondents' level of interest in learning English.

The table below shows the results of the survey conducted among 40 students in grades 8–12, the following conclusions can be drawn: 42,5% study English independently in their free time (in addition to doing homework); 67,5% express a desire to study English more and know it better; 65% of respondents like the process of learning a foreign language; 50% of respondents would like to learn another foreign language apart from English; 35% plan to take the State Final Exam on English; 82,5% believe that a foreign language will be useful to them in life in one way or another; 65% believe that knowledge of English will help them build a career; 75% think that English can be useful in other areas of life (for example, when traveling, when reading books by foreign authors, etc.).

As for the activities Table 2 shows students' evaluation of their skills they consider more or less challenging.

The survey data revealed that grammar and writing constituted the greatest obstacles for the majority of participants. Grammar was flagged as problematic by 65% of respondents, while writing presented difficulties for 62,5%. These two skill areas thus emerged as the dominant sources of frustration in the learners' experience of English instruction.

Reading, in contrast, was identified by 75% of respondents as the least problematic skill area. This result is consistent with the heavy emphasis on reading-oriented tasks in the coursebook. Concurrently, 95% of the sample reported that their textbook was dominated by reading exercises. The strong correspondence between the predominance of reading practice and students' relative comfort with this skill type follows a predictable logic. Learners who encounter a particular task type frequently develop greater facility with it over time. The converse also holds: skills that receive little attention in instructional materials tend to remain underdeveloped.

Listening elicited notably polarised responses from the surveyed group. Forty per cent of students described it as straightforward and free of significant obstacles. Approximately 57.5%, however, placed it among the most demanding activities in their English lessons. This sharp division within the same learner population invites explanation. One plausible interpretation centres on the extreme infrequency of listening exercises in the coursebook. When audio-based tasks appear only rarely, students have fewer occasions to build the perceptual habits, processing speed, and interpretive strategies that listening comprehension requires. Learners who possess stronger auditory aptitude or who have access to English-language media outside school may cope reasonably well despite limited classroom practice. Those without such advantages are likely to find listening disproportionately challenging, which would account for the bifurcated pattern observed in the data.

Respondents additionally observed that speaking tasks accounted for only 15% of the textbook content – a strikingly low proportion for a communicative skill that occupies a central place in most modern language-teaching frameworks. Roughly 38% of students reported experiencing certain difficulties with spoken production, while about 18% encountered none. The remaining respondents offered intermediate assessments. The relatively modest proportion of students who found speaking unproblematic may reflect natural variation in communicative confidence across the learner group. It may also reflect the limited practice time allocated to oral activities in the current instructional routine.

Taken together, these results indicate that foreign-language study holds genuine value for the surveyed learners. Their motivation is not in question. What the data expose, however, is a structural mismatch between the skill areas that prove most problematic – writing, grammar, listening, and speaking – and the coverage those areas receive in the available teaching materials. The skills learners struggle with most are precisely those that appear least often in the coursebook. Conversely, the skill they find easiest – reading – dominates the instructional content. This inverse relationship strongly suggests that the distribution of task types in the textbook is a significant contributing factor to the observed pattern of strengths and weaknesses.

Arriving at a deeper understanding of these patterns, however, necessitates moving beyond self-reported survey data. Direct examination of the coursebook is required to confirm whether the perceived imbalances correspond to actual structural features of the teaching material. This examination is undertaken at stage two of the investigation. Stage three is then dedicated to deriving methodological recommendations from the combined survey and textbook findings and to recalibrating instruction so that it becomes more effective and more equitable for VIS.

As established previously, VIS study from Braille transcriptions of standard coursebooks rather than from materials designed specifically for their needs. For English, the resource currently employed is "English Language. Grade 9" by V.P. Kuzovlev and N.M. Lapa [12]. Because Boarding School No. 1 operates on an adapted twelve-year curriculum rather than the standard eleven-year programme, instruction proceeds with a one-year offset. In practical terms, this means that students in the 10th grade follow the 9th-grade syllabus. This lag arises from the documented fact that learners with severe visual loss require an additional year to achieve functional Braille literacy before they can engage with standard curricular content at the expected pace.

In order to correlate the textbook's content with the questionnaire findings, a specific lesson was selected for close analysis: Unit 1, Lesson 3 – "Who are your favourite authors?" [12, pp. 14-17]. This lesson was chosen because it represents a typical instructional unit and therefore allows conclusions that are, to a reasonable degree, generalisable to the coursebook as a whole. The lesson comprises three exercises, each subdivided into smaller items, together with a reference to supplementary material in the Activity Book and Reader (exercise 4).

Before proceeding to a detailed analysis of the lesson materials, it is worth clarifying that the adaptation of the original version of the textbook for VIS appears to be a direct "transfer" of the texts of the assignments to Braille without changing the content of the assignments. But visual materials (pictures, diagrams, tables) are excluded or transferred in text format. Italic and bold fonts used to highlight individual elements of the text are not compensated for when transferred to Braille. Underlining of text during adaptation is marked with a special symbol. Activity book and Reader are not adapted for VIS, their use is completely excluded from the educational process.

So, the topic of Lesson 3 is about writers of Great Britain and Russia popular among young people. Students are supposed to acquire culture-related information and new vocabulary, revise passive voice. Table 3 shows regular activities and target skills along with peculiarities of the activities when teaching VIS with Braille version of the textbook.

Thus, we can conclude that most exercises require additional adaptation. It is worth noting that tasks that involve reading activity are the most frequent ones in Lesson 3 as well as in other lessons (which was noted by respondents during the survey).

Table 2

Results of the survey (questions 2, 3)

	grammar	*writing*	*listening*	*reading*	*Speaking*
more challenging to acquire	65% (26)	62,5% (25)	57,5% (23)	22,5% (9)	37,5% (15)
less challenging to acquire:	32,5% (13)	30% (12)	40% (16)	75% (30)	17,5% (7)

Table 3

Regular activities and their Braille's peculiarities

Task (Unit 1. Lesson 3)	Regular activities in the original textbook	Peculiarities of Braille-based activities	Skills to develop
pp. 14–15 task 1 (1)	– listen to two texts successively; – answer questions about the texts; – read and translate the texts; – pay attention to highlighted new words and guess their meaning and then refer to the tables (on page 15), where the vocabulary being studied is listed separately; – comment on word formation in the second table	no highlighting	listening; reading; speaking; linguistic guess; vocabulary expansion; cultural awareness.
p. 15 task 1 (2)	– answer additional questions about the text; – look at photo portraits of famous English-language writers	no photos	scanning; reading; speaking
p. 16 task 1 (3)	– revise passive voice grammar rule; – find examples in the text		scanning; reading; speaking; grammar
p. 16 task 2	– read texts about two more English writers with their photos presented; – replace highlighted phrases with other lexical constructions listed in the table	no photos; no highlighting	reading; speaking; grammar; vocabulary
p. 17 task 3 (1)	– read information about a contemporary Russian writer; – have a look at the images of the writer and the covers of his books; – tell your English friend about the writer	no images	reading; speaking; presenting information
p. 17 task 3 (2)	– work in pairs to discuss your favorite writers; – share the information about your partner's favourite writer with the teacher and classmates		speaking; pair-work
p. 17 task 4	– refer to the activity book and the reader to do the exercises as your home task	no activity book or reader provided	reading; writing; grammar

Moreover, the lack of tasks aimed at developing listening and speaking skills cause difficulties VIS face with. In addition, some tasks are focused on studying visual materials, the adaptation of which is impossible for Braille textbooks. One possible solution is to modify some tasks that involve reading into speaking or listening tasks since reading activities predominate. The fact that respondents found writing and grammar exercises as the most challenging may be interpreted by the absence of an adapted activity book. But at the same time the regular activity book contains a large number of tasks designed to improve English grammar as well as develop writing skills. This gap should be bridged by proper number of exercises tailored by teachers for VIS. In addition, it is crucial that essential visual aids should be transferred or adapted into Braille or any other tactile facilities.

Results and discussion

The results of VIS's needs analysis and thorough study of the textbook encouraged us to set forth the following recommendations:

– exercises aimed at developing reading skills, and requiring a lot of time and effort,

– should be adapted and aimed at developing listening, writing and speaking skills;visual materials should be compensated for, if possible;

– due to incomplete adaptation of the teaching and methodological materials, teachers should pay special attention to the development of writing and grammar skills;

– exercises aimed at developing VIS' memory and creative thinking are of high priority, they cannot be neglected, since they have a positive effect on foreign language acquisition facilitating the ability to match a mental image and its verbal equivalent.

Taking into consideration the formulated recommendations to work with VIS we suggest a set of modified lesson plans for further approbation in the framework of the teaching practice of RUDN third-year students. To illustrate the results, we present one of the adjusted variants of the lesson plan discussed above (see table 3). Table 4 demonstrates tasks from the textbook, potential difficulties that VIS may encounter while studying English as well as the ways to overcome or minimize them.

Thus, to compensate time loss we suggest replacing scanning and skimming by the teacher voicing and reading aloud. So, activities for reading were modified into tasks for listening, writing, speaking, grammar. Assignments that imply the development of students' memory and brainwork were not modified. Tasks to develop writing as well as grammar skills were added to one of the speaking exercises. On the one hand, it makes up for the lack of Activity book and Reader in Braille, on the other hand, it contributes to enhancing usage of words and grammar under study for further implementation in pair work. In the modified lesson plan, compensation of visual components (portraits of writers) was neglected since they did not represent a significant value for the development of VIS's language skills.

Table 4

Upgraded lesson plan

Tasks of Lesson 3	*Potential difficulties*	*Possible solutions for the teacher*
pp. 14–15, task 1 (1)	No italic or bold in Braille makes it impossible to recognize unfamiliar words. Turning pages to find new vocabulary that is highlighted separately slows down the learning process due to the bulkiness of the adapted textbook	To present new vocabulary before listening to and reading texts
p. 15, task 1 (2)	Skimming and scanning is more time-consuming and slows down the educational process	To voice the questions from the task to avoid unnecessary turning of the pages of the textbook. Compensation for additional information in the form of photographs can be neglected, since they do not carry significant cultural value
p. 16, task 1 (3)	Scanning is more time-consuming and slows down the educational process	To revise the grammar rule, read the text aloud for students to recognize passive constructions and then to write them down
p. 16, task 2	The exercise is associated with memory training for students. Switching attention from texts to a separate table with new vocabulary requires a certain amount of time	Ask students to do the task on their own for further discussion in class. Compensation for additional information in the form of photographs can be neglected, since they do not carry significant cultural value
p. 17, task 3 (1, 2)	A great amount of information has to be dealt with. Additional information in the form of photographs or pictures cannot be compensated for in an adapted manual	Ask students to do the task at home. They are 1) to prepare information about their favourite Russian writer in written form using new vocabulary and passive constructions; 2) write questions about your partner's favourite writer; 3) and be ready to work in pairs and share this information during the next lesson. Compensation for additional information in the form of photographs can be neglected, since they do not carry significant cultural value
p. 17, task 4	Activity book and Reader are not translated into Braille	Do exercise 3 (p. 17) at home

To test the effectiveness of the suggested solutions we involved two groups of 10th-grade VIS, ten students in each. It should be noted that the students enthusiastically participated in the process and later they were asked to share their opinions on modified activities. The table below shows the students' feedback (see Table 5).

Table 5

Questionnaire 2

Questions	*Options*	*Results*
Choose any options you like to answer the question: What changes did you notice in the course of the lessons given by the University students during their teaching practice?	– I didn't notice any changes	0%
	– We spent less time on reading	100%
	– We spent more time on reading	0%
	– We had enough grammar and vocabulary exercises	78%
	– I had no difficulty in acquiring new vocabulary	70%
	– It was a good idea to do writing at home	100%
	– I had enough time to get prepared for pair-work at home	100%

The survey has shown that the students highlighted the fact of spending less time on reading (100%), they faced no difficulty in acquiring and revising vocabulary and grammar constructions (78%). Besides, the most time-consuming activity was transferred into homework which was greatly appreciated by the students (100%). As a result, VIS were not demotivated or stressed and at the next class they were eagerly involved in pair-work and demonstrated fluency in using active vocabulary and grammar constructions.

The study carried out made it possible to draw the following conclusions, which directly correspond to the five tasks set in the Introduction.

The analysis of the terminology has shown that the term "visually impaired" can be used as an umbrella notion covering different degrees of visual loss. The specific educational needs of VIS in learning English include: accessibility of information for tactile perception; preferable use of individual assignments designed for tactile perception; high accuracy in lesson planning; awareness of time issues; carefully tailored pair and group work; and a frequent change of activities aimed at keeping the learners concentrated.

The needs analysis conducted among 40 high school students of grades 8–12 has demonstrated a high level of motivation to learn English: 67,5% of the respondents would like to know English better, 65% enjoy the process of learning a foreign language and 82,5% believe that a foreign language will be useful in their future life. At the same time, the students identified grammar (65%), writing (62,5%) and listening (57,5%) as the most challenging activities, whereas reading (75%) was reported as the easiest.

In line with the third task, the analysis of the Braille version of the textbook "English Language. Grade 9" by V.P. Kuzovlev and N.M. Lapa has shown that the adaptation is limited to a mechanical transfer of texts into Braille: visual materials, italic and bold markings are lost, and the Activity Book and the Reader are excluded from the educational process. This explains the imbalance between the prevailing reading tasks and the insufficient number of listening, speaking, writing and grammar exercises.

A set of methodological recommendations has been formulated: to transform part of the reading activities into listening, speaking and writing tasks; to compensate for visual materials wherever possible; to pay special attention to writing and grammar in order to make up for the missing Activity Book; and to include exercises that develop memory and creative thinking.

The modified lesson plan based on these recommendations was tested with two groups of 10th-grade VIS (10 students in each). A follow-up questionnaire has confirmed the effectiveness of the approach: 100% of the respondents noted that less time was spent on reading and that moving the most time-consuming activities into homework was a positive change; 78% felt that they had enough grammar and vocabulary practice; 70% reported no difficulty in acquiring new vocabulary.

The prospects of the research are associated with the study of the didactic potential of existing teaching materials and with a further modification of lesson planning to meet the special educational needs of younger visually impaired learners.

Библиографический список

1. Артищева Л.В. *Развитие детей с нарушениями зрения*: учебно-методическое пособие для студентов заочной формы обучения. Казань: Издательство Казанского университета, 2018.
2. Clark L. Blind vs visually impaired: what's the difference? *Focus on Disability*. 2020. Available at: https://focusondisability.co.uk/blind-vs-visually-impaired-whats-the-difference/
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
4. Başaran S. Teaching English to visually impaired students in Turkey: a case study. Energy Education Science and Technology. *Social and Educational Studies*. 2012; Part B, № 2: 217–226. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281780906_Teaching_English_to_visually_impaired_students_in_Turkey_A_case_study
5. Воробьева О.А., Кацап О.Ю. Об особенностях обучения школьников с нарушениями зрения английскому языку. *ГБОУ школа-интернат № 1 им. К.К. Грота. Экспериментальная площадка городского уровня по теме «Создание вариативной модели внедрения ФГОС основного общего образования (в условиях коррекционной школы-интерната)»*. Available at: https://grot-school.ru/images/doc/eksperimental-rabota/publikatsii/kacapnarusheniyami-zreniya-angliyskomu-yazyku.pdf
6. Гулая Т.М., Романова С.А. Особенности обучения иностранному языку взрослых с нарушениями зрения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 10-2 (76): 193–197.
7. Kocyigit N., Artar P.S. A challenge: teaching English to visually-impaired learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 199: 689–694. Available at: https://www.researchgate.net/publication/283165706_A_Challenge_Teaching_English_to_Visually-impaired_Learners
8. Потёмкина А.В., Потёмкина А.М. Общее и специальное в обучении слепых младших школьников английскому языку. *Современные тенденции развития системы образования*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018: 302–305.
9. Макарова Т.С., Молчанова М.А., Морозова Е.А., Степичев П.А. Обучение английскому языку слепых и слабовидящих обучающихся. *Дискуссия*. 2016; № 8 (71): 136–140.
10. Guanoluisa F.S.C., Claudio L.J.P., Cevallo D.V.B., Colcha C.D.P., Taipe S.L.C., Pilatas G.M.G. Visually impaired students' and their teacher's perceptions of the English teaching and learning process. *Mextesol Journal*. 2022; Vol. 46, № 4: 1–14. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374065.pdf
11. Сороковых Г.В., Прибылова Н.Г. Формирование методических умений будущего учителя иностранного языка осуществлять гуманистическое оценивание знаний и компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2020; № 2: 122–135.
12. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. *Английский язык. 9 класс*: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе. Москва: Просвещение, 2011.

References

1. Artischeva L.V. *Razvitie detej s narusheniyami zreniya*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov zaochnoj formy obucheniya. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2018.
2. Clark L. Blind vs visually impaired: what's the difference? *Focus on Disability*. 2020. Available at: https://focusondisability.co.uk/blind-vs-visually-impaired-whats-the-difference/
3. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
4. Başaran S. Teaching English to visually impaired students in Turkey: a case study. Energy Education Science and Technology. *Social and Educational Studies*. 2012; Part B, № 2: 217-226. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281780906_Teaching_English_to_visually_impaired_students_in_Turkey_A_case_study
5. Vorob'eva O.A., Kacap O.Yu. Ob osobennostyah obucheniya shkol'nikov s narusheniyami zreniya anglijskomu yazyku. *GBOU shkola-internat № 1 im. K.K. Grota. `Eksperimental'naya ploschadka gorodskogo urovnya po teme «Sozdanie variativnoj modeli vnedreniya FGOS osnovnogo obschego obrazovaniya (v usloviyah korrekcionnoj shkoly-internata)»*. Available at: https://grot-school.ru/images/doc/eksperimental-rabota/publikatsii/kacapnarusheniyami-zreniya-angliyskomu-yazyku.pdf
6. Gulaya T.M., Romanova S.A. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku vzroslyh s narusheniyami zreniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 10-2 (76): 193-197.
7. Kocyigit N., Artar P.S. A challenge: teaching English to visually-impaired learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 199: 689-694. Available at: https://www.researchgate.net/publication/283165706_A_Challenge_Teaching_English_to_Visually-impaired_Learners
8. Potemkina A.V., Potemkina A.M. Obschee i special'noe v obuchenii slepyh mladshih shkol'nikov anglijskomu yazyku. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2018: 302-305.
9. Makarova T.S., Molchanova M.A., Morozova E.A., Stepichev P.A. Obuchenie anglijskomu yazyku slepyh i slabovidyaschih obuchayuschihsya. *Diskussiya*. 2016; № 8 (71): 136-140.
10. Guanoluisa F.S.C., Claudio L.J.P., Cevallo D.V.B., Colcha C.D.P., Taipe S.L.C., Pilatas G.M.G. Visually impaired students' and their teacher's perceptions of the English teaching and learning process. *Mextesol Journal*. 2022; Vol. 46, № 4: 1-14. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374065.pdf
11. Sorokovyh G.V., Pribylova N.G. Formirovanie metodicheskih umenij buduschego uchitelya inostrannogo yazyka osuschestvlyat' gumanisticheskoe ocenivanie znanij i kompetencij shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2020; № 2: 122-135.
12. Kuzovlev V.P., Lapa N.M., Peregudova `E.Sh. i dr. *Anglijskij yazyk. 9 klass*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s prilozheniem na `elektronnom nositele. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.05.26

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-189-191

Sinyakova A.F., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Japanese, Korean, Indonesian and Mongolian languages, MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: a.sinyakova@my.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0001-5532-879X*

HOW TO TEACH KOREAN COUNTRY STUDIES THROUGH LANGUAGE AT THE UNIVERSITY. The article examines teaching of Korean country studies through language at the university. Relations with the states of the Korean Peninsula, which directly borders Russia in the eastern part of the country, have remained significant since the late 19th century. At present diplomatic ties with the DPRK and ROK necessitate the training of international relations specialists with knowledge of the Korean language, while students also have a strong interest in the Korean language and culture. Country studies through language, as a broad discipline encompassing the study of various aspects of social life through language, has become crucial for effective intercultural communication, where language proficiency alone is insufficient to understand the mentality and cultural code of another nation. A particular challenge in teaching Korean country studies through language and preparing the textbook "About Korea in Korean" is the need to give equal attention and seamlessly integrate the "cultural language" of the DPRK and the "standard language" of the ROK in a single publication, covering a wide range of topics within the field of linguistics and country studies.

Key words: **country studies through language, Korean language, "culture language" of DPRK, "standard language" of the ROK, North Korea, South Korea, intercultural communication**

А.Ф. Синякова*, канд. эконом. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва; E-mail: a.sinyakova@my.mgimo.ru*

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ КОРЕИ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается преподавание лингвострановедения Кореи в высшем учебном заведении. Отношения с государствами Корейского полуострова, непосредственно граничащего с территорией России в восточной части страны, сохраняют значимость с конца XIX века. В настоящее время наличие дипломатических связей с КНДР и РК обусловливают потребность в подготовке специалистов-международников со знанием корейского языка, одновременно со стороны студентов также есть устойчивый интерес к корейскому языку и корейской культуре. Лингвострановедение как обширная дисциплина, объединяющая изучение разных сторон жизни общества через язык, стала чрезвычайно важной для освоения с целью эффективной межкультурной коммуникации, когда только владения языком недостаточно для понимания менталитета и культурного кода другой нации. Определенным вызовом в преподавании лингвострановедения Кореи и подготовке учебного пособия «О Корее на корейском» стала необходимость уделить равноценное внимание и органично объединить в одном издании «культурный язык» КНДР и «стандартный язык» РК, охватив широкий спектр тем, являющихся предметом изучения лингвострановедения.

Ключевые слова: **лингвострановедение, корейский язык, «культурный язык» КНДР, «стандартный язык» РК, Северная Корея, Южная Корея, межкультурная коммуникация**

Отношения России с государствами Корейского полуострова берут свое начало в XIX веке [1, с. 21–23]. На протяжении советского периода двусторонние отношения развивались с Корейской Народно-Демократической Республикой, в 1990 году были установлены дипломатические отношения с Республикой Корея. Преподавание корейского языка в Московском государственном институте международных отношений ведется с 1954 года и восходит к Московскому институту востоковедения [2, с. 306–307]. Уже более десяти лет наблюдается устойчивый рост интереса молодёжи к изучению корейского языка, что во многом связано с распространением так называемой «корейской волны» K-pop, то есть южнокорейской массовой популярной культуры [3, с. 147]. В 2024 году был заключен Договор о всеобъемлющем стратегическом партнерстве между Российской Федерацией и КНДР [4, с. 1], который поднял двусторонние отношения на новый уровень и заложил основу для расширения взаимодействия. Таким образом, потребность в специалистах, владеющих корейским языком, не только сохраняется, но и возрастает. При этом важно учитывать существование двух вариантов корейского языка: «стандартный язык» Республики Корея и «культурный язык» КНДР, которые имеют ряд существенных грамматических, лексических, орфографических, стилистических, пунктуационных отличий [5, с. 22]. Следовательно, изучение лингвострановедения Кореи должно отражать языковую специфику Северной и Южной Кореи и охватывать широкий спектр страноведческих реалий Корейского полуострова – дальневосточного соседа России. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Цель настоящей статьи заключается в исследовании позитивного опыта разработки учебного пособия по лингвострановедению Кореи, оптимального с точки зрения учебной программы и методически оправданного с точки зрения прикладного характера изучения корейского языка в вузе.

Задачи, которые необходимо было решить для достижения цели, включали в себя:

– обоснование необходимости изучения лингвострановедения Кореи;

– выявление отличий лингвострановедения от лингвокультурологии, культурологии, этнолингвистики, страноведения, социолингвистики;

– представление перечня тем для изучения, обоснованного направлением обучения студентов и практическими задачами дальнейшей работы по специальности;

– демонстрация того, как в одном учебном пособии объединить северокорейский и южнокорейский варианты языка;

– рассмотрение, как подобные задачи могут быть решены, на примере учебного пособия «О Корее на корейском».

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах представлен анализ первого в российской практике преподавания корейского языка в вузе учебного пособия по лингвострановедению, объединяющего «культурный язык» КНДР и «стандартный язык» РК.

Теоретическая значимость состоит в определении дидактических задач преподавания лингвострановедения Кореи в университете.

Практическая значимость заключается в описании успешного опыта подготовки и издания учебного пособия «О Корее на корейском».

Методы: в процессе исследования использовались методы анализа и синтеза, метод описания, метод сравнения.

В современном многополярном мире, когда тенденции глобализации и международной интеграции начинают постепенно уступать место идеям национального самосознания, экономического протекционизма, в политическом поле многих стран к власти приходят правые, становится очевидно, что не некие универсальные принципы, а, наоборот, понимание, уважение и использование уникальных страновых и национальных особенностей стран и народов может позволить устанавливать и поддерживать устойчивые международные связи. В университете МГИМО МИД России корейский язык преподается на факультете международных отношений по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение», факультете международных экономических отношений по направлению «Экономика» в качестве первого иностранного языка, а также в магистратуре, кроме того, желающие могут изучать корейский язык факультативно в качестве «третьего» иностранного языка. В отличие от вузов, где представлены непосредственно лингвистические направления или направление «Востоковедение и африканистика», которые предусматривают в учебном плане наличие достаточного количества страноведческих дисциплин, изучение литературы страны изучаемого языка и иных предметов, позволяющих обучающимся постепенно сформировать представление о стране или странах изучаемого языка, изучение иностранного языка в МГИМО университете носит сугубо прикладной, ориентированный на дальнейшую практическую деятельность характер, а ряд предметов, посвященных страновым реалиям, преподается лишь на бакалаврской программе «Дипломатия и политика зарубежных стран» факультета международных отношений. Между тем эффективная межкультурная коммуникация на иностранном языке невозможна без знания языковой картины мира, понимания особенностей национального менталитета, то есть наличия когнитивной базы в дополнение к овладению грамматическими и лексическими языковыми конструкциями, а также понимания особенностей невербальной коммуникации. Это тем более важно для высококонтекстной культуры, к которой относится корейская [6, с. 79].

При подготовке учебного пособия по лингвострановедению Кореи в первую очередь необходимо было определить предмет изучения и выявить его отличие от предмета изучения лингвокультурологии, культурологии, этнолингвистики, страноведения, социолингвистики не в теоретическом научном плане, а в практическом, с целью соответствия целям и задачами обучения корейскому языку и формирования соответствующих учебной программе коммуникативных, лингвистических, лингвокультурологических компетенций.

Согласно Ведениной Л.Г., лингвострановедение фокусируется на изучении реалий, концепций, общественных явлений, которые могут отсутствовать в другой стране, например, историческая память, социальные институты. При этом изучаемые объекты социума связаны с миром человека и его восприятием и отражением окружающего мира, понимание которых необходимо для продуктивной коммуникации [7, с. 24]. Культурология, в свою очередь, представляет собой

науку о культуре, теорию культуры. Лингвокультурология помогает изучать культуру через язык, например, «культура рисоводства» предопределяет наличие в языке множества слов, связанных с рисом, включая разные лексические единицы для обозначения риса как рассады, как растения, рисовой крупы и готового к употреблению продукта или блюда, а в языке северных народов присутствует множество слов, связанных со снегом и с белым цветом. Также она показывает отражение культуры в языке. Применительно к корейскому и японскому языкам лингвокультурология объясняет наличие разветвленной системы степеней вежливости влиянием наследия феодализма и сословного общества, а тот факт, что действительно используемых в речи степеней вежливости в настоящее время становится всё меньше, связан с уменьшением сословности в восточном обществе XXI века. Этнолингвистика, согласно теории Сепира, изучает отношения между языком и культурой применительно к разным этническим группам, показывает, как меняется язык в зависимости от жизненных условий, доказывает связь лингвистики с этнографией [8, с. 37, с. 187–194]. Социолингвистика изучает язык как общественное явление и рассматривает весь спектр проблем, «отражающих двусторонний характер связей между языком и обществом», выделяя социальный аспект лексикологии [9, с. 60–66]. Страноведение, которое представляет собой комплексное знание страны, является частью образовательной учебной программы «Зарубежное регионоведение» и включает в себя изучение истории, политической системы, экономики, деловой культуры и пр. страны изучаемого языка на русском языке. Таким образом, можно сделать вывод о том, что язык, представляя собой очень масштабное явление, является предметом междисциплинарных исследований, которые дополняют друг друга.

В последнее время издано немало учебников и учебных пособий по восточным языкам, посвященных лингвострановедению. Все авторы придерживаются собственного подхода к составлению учебников, ряд пособий представляют собой общеязыковой курс с введением и отработкой новой грамматики и лексики, но с акцентом на лингвострановедческий аспект, ряд пособий предлагают более детализированную тематику, ряд изданий ставят задачей совершенствование навыков чтения, понимания и перевода текстов [10, с. 4; 11, с. 3; 12 с. 7–9; 13, с. 6]. При подготовке учебного пособия по лингвострановедению Кореи мы исходили из цели рассказать о стране, различных аспектах жизни государств на корейском языке. При этом полагаем желательным разделять общеязыковые учебники и изучение лингвострановедения, то есть не считаем целесообразным насыщать учебное пособие традиционными грамматическими упражнениями, предполагая, что базовая грамматика была освоена на предыдущих этапах обучения, в то же время уделяется внимание лексическим сложностям. Учебное пособие по лингвострановедению сфокусировано на развитии коммуникативной, речевой, страноведческой и переводческой компетенций, предлагаемые задания стимулируют учащихся к дискуссии, диалогу, высказыванию по теме.

Знание лингвострановедческих особенностей является значимым условием профессионального успеха и выстраивания межкультурного диалога в реалиях корейской высококонтекстной культуры. Учебное пособие открывает тема географии Кореи, охватывающая географическое положение и климат Корейского полуострова. Второй урок посвящен демографическим вопросам, он знакомит студентов с происхождением корейской нации, описывает текущую социально-демографическую ситуацию, рассказывает о происхождении корейского языка. Третий урок «История Кореи» дает ретроспективный обзор корейской истории, начиная с древних до современности. Ввиду того, что проблемы исторического прошлого в регионе Северо-Восточной Азии оказывают существенное влияние на геополитический расклад в современных международных отношениях, знание исторических процессов помогает сформировать понимание сложившихся взаимодействий Азиатско-Тихоокеанских государств. Четвертый урок описывает изменения религиозного ландшафта в Корее и его влияние на менталитет корейцев. Урок, посвященный этнографии Кореи, знакомит с национальными особенностями жителей страны, государственными праздниками, что даст возможность наладить доверительные отношения и создать благоприятный климат в будущем профессиональном общении. В шестом уроке освещается корейская культура, традиционная и современная, включая материальное и нематериальное наследие, что закладывает фундамент для межкультурной коммуникации и позволяет расширить интерес студентов, часто имеющих представление лишь о современной южнокорейской популярной культуре. Уроки седьмой и восьмой посвящены, соответственно, особенностям внутриполитической системы и государственным символам КНДР и РК, взаимодействию каждой из стран с Российской Федерацией, что формирует профессиональную компетенцию востоковеда и корееведа в частности. В девятом уроке представлены основные сведения о межкорейских отношениях и меняющейся динамике диалога между Севером и Югом [14, с. 9–10]. Всё перечисленное в совокупности вносит вклад в формирование профессиональных навыков и компетенций для практической деятельности. Между тем одно учебное пособие не претендует на то, чтобы заменить собой различные страноведческие дисциплины, а служит ступенью для дальнейшего освоения языка и развития компетенций. Необходимо отметить, что турбулентная обстановка в мире вносит коррективы в сложившуюся и некоторое время сохранявшуюся сравнительно стабильной ситуацию на Корейском полуострове. В частности, в 2026 году были внесены существенные поправки в Конституцию КНДР, вносятся изменения в административно-территориальное деление обеих Корей, демографическая и религиозная ситуации не остаются неизменными. Таким образом, преподавателю необходимо следить за текущей ситуацией, быть в курсе актуальных изменений и давать соответствующие комментарии в процессе работы по учебному пособию в аудитории, студентам также будет интересно провести сравнительный анализ того, что было, и того, что происходит в настоящий момент. В то же время, когда накопится существенное количество фактологических изменений, потребуется обновленное издание, исправленное и дополненное.

Уникальной особенностью преподавания лингвострановедения Кореи является тот факт, что корейский язык используется в двух государствах Корейского полуострова: КНДР и РК, смешение двух вариантов корейского языка стилистически недопустимо. Новаторство учебного пособия заключается в том, что в каждом уроке представлены отдельно аутентичные материалы северокорейского варианта языка, обозначены «СК» и южнокорейского варианта языка обозначены «ЮК», что позволяет знакомить с двумя разными государствами и двумя разными системами. Каждая изучаемая тема представлена текстом, терминологией, реалиями Северной и Южной Кореи. Это позволяет, с одной стороны, показать отличие в восприятии и освещении каждого из представленных разделов в обеих странах именно с позиции самой страны, с другой, акцентировать внимание на грамматических, лексических, включая официальные названия ведомств и должностей, стилистических и пунктуационных, в том числе использование пробелов, а также орфографических особенностях двух вариантов корейского языка. Стоит отметить, что среди имеющихся учебных пособий по корейскому языку для вузов подобного подхода пока не встречалось. В учебных изданиях, изданных в нашей стране в советский период, был северокорейский вариант языка, в российских учебных изданиях – преимущественно южнокорейский вариант; учебные пособия, издаваемые в Корее, что неудивительно, представляют только свой вариант национального языка.

При подготовке учебного пособия «О Корее на корейском» исходили из того, что не на всех направлениях подготовки студентов, изучающих корейский язык, есть страноведческие предметы. В такой ситуации бремя знакомства учащихся с фактическими реалиями страны изучаемого языка в полном объёме ложится на преподавателя иностранного языка. Даже при наличии дисциплин, знакомящих со страной или регионом, зачастую именно преподаватель иностранного языка, в том числе в связи с тем, что больше учебных часов отведено на изучение языка, является основным источником знаний о культуре, народе и прочем, что обобщено лингвострановедением. Современные технологии и соответствующее оборудование учебных аудиторий компьютером с выходом в Интернет и проектором позволяют органично дополнить учебные материалы актуальными иллюстративными сведениями: изображения, видео, аудио, соответствующие изучаемой тематике. Такой подход развивает у студентов комплексное восприятие страны, в котором язык, история, культура, политика, экономика не являются сепаратными явлениями, а, наоборот, дополняют друг друга. Изучение лингвострановедения именно на языке позволяет видеть жизнь страны изнутри, сформировать уважение к ней и искренний профессиональный интерес. Нельзя недооценивать роль преподавателя, который может сделать занятие интересным, поддержать энтузиазм студентов в учебе, особенно на начальных этапах, когда лингвострановедческие элементы в силу ограниченного лексического запаса студентов не могут быть объяснены в большом количестве на корейском, самому накапливать пассивно багаж знаний и делиться по мере необходимости со студентами с тем, чтобы поддерживая их заинтересованность привести их к изучению страны на языке самой страны [15].

Учебное пособие «О Корее на корейском» с точки зрения методики исходит из принципа поэтапного освоения материала. В каждом тематическом уроке предполагается самостоятельная внеаудиторная работа с основным текстом, за которой следует его углубленная проработка на занятии, когда преподаватель может разъяснить сложные моменты и прокомментировать в случае необходимости проблематику с учетом изменившихся реалий. Представленный лексический комментарий облегчает понимание контекста, а последующие упражнения на отработку вокабуляра могут быть выполнены студентами в индивидуальном темпе. В процессе аудиторной работы приоритет отдается интерактивным формам: обсуждению проблематики текста и развернутому обмену мнениями, дискуссию стимулирует и поддерживает преподаватель на базе представленных в учебном пособии вопросов. При этом задания на перевод, как подготовленный, так и спонтанный, отличаются вариативностью, что позволяет адаптировать сложность под фактический уровень языковых компетенций обучающихся. Первый урок содержит текст повышенной сложности, написанный вертикально справа налево смешанным письмом (сочетание корейского алфавита и иероглифики). Выполнение такого упражнения развивает познавательный интерес в «сильных» группах и может быть пропущено без потери для логики изложения в группах среднего уровня. Отбор аутентичных текстов и подготовка лексических комментариев к урокам определяются учебно-методическими целями. На лексический материал при преподавании лингвострановедения Кореи выпадает наибольшая нагрузка, поскольку уверенное владение и активное использование тематического словарного запаса позволяет освоить страноведческий материал и поддерживать беседы на разные темы [16, с. 33]. Соблюдение предложенной последовательности уроков рекомендуется для достижения оптимального результата в образовательном процессе.

В результате проведенного исследования достигнута поставленная цель: всесторонне проанализирован положительный опыт создания учебного пособия

по лингвострановедению Кореи «О Корее на корейском», показано, что пособие является уникальным и новаторским в части объединения двух языковых систем: северокорейского варианта «культурного языка» и южнокорейского варианта «стандартного языка». Аргументированно описана методическая логика с точки зрения практической ориентированности изучения корейского языка в неязыковом вузе и соответствия учебной программе университета.

Последовательно решены перечисленные задачи:

– исследование обосновывает важность изучения лингвострановедения Кореи студентами-международниками для знакомства с образом жизни корейцев, понимания их менталитета, знания реалий стран изучаемого языка, умения на корейском языке обсуждать страноведческую тематику, выявлять закономерности развития геополитических процессов, во многом обусловленных комплексом географических, исторических, политических, культурных, этнографических факторов;

– на базе сравнения соответствующих источников выявлены отличия лингвострановедения от других междисциплинарных областей знаний: лингвокультурологии, культурологии, этнолингвистики, страноведения, социолингвистики. Лингвострановедение представляет собой профессионально ориентированную дисциплину, которая изучает разные сферы жизни общества страны изучаемого языка в их лингвистическом выражении;

– обоснован перечень тем для изучения в курсе лингвострановедения Кореи, он включает в себя географию, население, язык, историю, религиозную ситуацию, этнографию, культуру Кореи, а также отдельное исследование стран Корейского полуострова: Корейской Народно-Демократической Республики и Республики Корея, включая их двусторонние отношения с Россией, и межкорейские отношения. Экономическая тематика также является предметом лингвострановедческого изучения, однако она не была включена в учебное пособие «О Корее на корейском», поскольку авторами было недавно издано отдельное учебное пособие экономической направленности [17, с. 4]. Показано, что перечисленные темы важны в практической деятельности кореевед;

– отобрав аутентичные северокорейские и южнокорейские материалы по одной и той же теме для учебной работы и представив упражнения для развития соответствующих компетенций, авторы продемонстрировали пример того, как органично в одном учебном пособии объединить два варианта корейского языка: «культурный язык» КНДР и «стандартный язык» РК;

– примером учебного пособия, которое может быть эффективно использовано для преподавания лингвострановедения Кореи в университете на программах обучения «Международные отношения», «Зарубежное регионоведение», «Международные экономические отношения», является «О Корее на корейском», материалы которого развивают такие компетенции, как способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах; осуществлять коммуникацию в профессиональной среде на иностранном языке; осуществлять различные виды устного и письменного перевода.

Библиографический список

1. Торкунов А.В., Панов А.Н., Пак Б.Б. и др. *Российско-корейские отношения в формате параллельной истории*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Аспект Пресс», 2022.
2. Алаев Л.Б., Алексахин А.Н., Воевода Е.В. и др. *Главы из истории московского востоковедения. Лазаревский Институт – Московский институт востоковедения – МГИМО*. Москва: Аспект, 2015.
3. Лачина Е.В. «Корейская волна» как проявление «мягкой силы». *Проблемы Дальнего Востока*. 2014; № 2: 147–155.
4. *Договор о всеобъемлющем стратегическом партнерстве между Российской Федерацией и Корейской Народно-демократической Республикой*, 19.06.2024. МИД РФ. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/62546/
5. Сухинин В.Е. *«Культурный язык» в КНДР: краткий очерк*. Москва: МГИМО, 2024.
6. Hall E.T. *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press, 1976.
7. Веденина Л.Г. Лингвистика – культурология – лингвокультурология – лингвострановедение. *Концепт: философия, религия, культура*. 2019; № 1: 23–29.
8. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993.
9. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. *Введение в социолингвистику*: для институтов и факультетов иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1978.
10. Лизогуб С.И. *Лаосский язык:* учебное пособие по лингвострановедению. Москва: МГИМО-Университет, 2022.
11. Петренко Н.Т. *Язык суахили. Лингвострановедение:* учебник. Москва: МГИМО-Университет, 2023.
12. Гладкова Е.Л., Дирекджи А.В. *Персидский язык. Лингвострановедение:* учебник. Москва: ИД МГИМО, 2026. DOI 10.63861/3065-2.
13. Хрулёва М.Н., Рещикова М.С. *Язык хинди. Лингвострановедение*. Москва: ИД МГИМО, 2025.
14. Синякова А.Ф., Сухинин В.Е. *О Корее на корейском*: учебное пособие по лингвострановедению. Москва: ИД МГИМО, 2025.
15. Дьячков И.В. Лекция «*Лингвострановедческие элементы языкового занятия*» *на площадке Центра педагогического мастерства в рамках цикла «Магия Востока»,* 28.04.2023. Available at: https://mgimo.ru/about/news/departments/dyachkov/
16. Иванов А.Ю. Лингвострановедческий аспект в процессе изучения корейского языка. *Вестник российского корееведения*. 2009; № 1 (спецвыпуск): 31–34.
17. Синякова А.Ф. *Об экономике на корейском*. Москва: МГИМО-Университет, 2020.

References

1. Torkunov A.V., Panov A.N., Pak B.B. i dr. *Rossijsko-korejskie otnosheniya v formate parallel'noj istorii*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2022.
2. Alaev L.B., Aleksahin A.N., Voevoda E.V. i dr. *Glavy iz istorii moskovskogo vostokovedeniya. Lazarevskij Institut – Moskovskij institut vostokovedeniya – MGIMO*. Moskva: Aspekt, 2015.
3. Lachina E.V. «Korejskaya volna» kak proyavlenie «myagkoj sily». *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2014; № 2: 147-155.
4. *Dogovor o vseob`emlyuschem strategicheskom partnerstve mezhdu Rossijskoj Federaciej i Korejskoj Narodno-demokraticheskoj Respublikoj*, 19.06.2024. MID RF. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/62546/
5. Suhinin V.E. *«Kul'turnyj yazyk» v KNDR: kratkij ocherk*. Moskva: MGIMO, 2024.
6. Hall E.T. *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press, 1976.
7. Vedenina L.G. Lingvistika – kul'turologiya – lingvokul'turologiya – lingvostranovedenie. *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura*. 2019; № 1: 23-29.
8. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1993.
9. Shvejcer A.D., Nikol'skij L.B. *Vvedenie v sociolingvistiku*: dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
10. Lizogub S.I. *Laosskij yazyk:* uchebnoe posobie po lingvostranovedeniyu. Moskva: MGIMO-Universitet, 2022.
11. Petrenko N.T. *Yazyk suahili. Lingvostranovedenie:* uchebnik. Moskva: MGIMO-Universitet, 2023.
12. Gladkova E.L., Direkdzhi A.V. *Persidskij yazyk. Lingvostranovedenie:* uchebnik. Moskva: ID MGIMO, 2026. DOI 10.63861/3065-2.
13. Hruleva M.N., Reschikova M.S. *Yazyk hindi. Lingvostranovedenie*. Moskva: ID MGIMO, 2025.
14. Sinyakova A.F., Suhinin V.E. *O Koree na korejskom*: uchebnoe posobie po lingvostranovedeniyu. Moskva: ID MGIMO, 2025.
15. D'yachkov I.V. Lekciya «*Lingvostranovedcheskie `elementy yazykovogo zanyatiya*» *na ploschadke Centra pedagogicheskogo masterstva v ramkah cikla «Magiya Vostoka»,* 28.04.2023. Available at: https://mgimo.ru/about/news/departments/dyachkov/
16. Ivanov A.Yu. Lingvostranovedcheskij aspekt v processe izucheniya korejskogo yazyka. *Vestnik rossijskogo koreevedeniya*. 2009; № 1 (specvypusk): 31-34.
17. Sinyakova A.F. *Ob `ekonomike na korejskom*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-191-196

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru, SPIN-code 5798-0684*

Vychuzhanova L.K., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: lialia.vychuzhanova@yandex.ru, SPIN-code 9085-9835*

Gruzdev D.Yu.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Deputy Head of Department of English (ESL), Alexander Nevsky Military University of Russian Ministry of Defense (Moscow, Russia), E-mail: gru@inbox.ru, SPIN-code 6047-9894*

AN AESTHETIC APPROACH TO DEVELOPING LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS MAJORING IN TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES. The article examines the aesthetic approach to the process of developing the language and cultural competencies of cadets in the field of translation and translation studies. The research is based on a philosophical and pedagogical analysis of aesthetics as a discipline that can enrich the methodology of modern

language training. Aesthetic perception is construed as a form of experience that integrates cognitive, emotional, and communicative components of learning. The research demonstrates that the use of aesthetics contributes to development of translation intuition, artistic and imaginative thinking, as well as the ability to grasp a language as a space for cultural dialogue. The key to the aesthetic approach is the emotional and aesthetic situation, which is understood as a simulated educational event that shapes the professionally significant content of the lesson through aesthetic perception and experience. The practical part comprises a pedagogical experiment based on the interdisciplinary case "Language and Painting: William Turner's 'Rain, Steam and Speed' (1844)", during which an emotional and aesthetic situation is simulated and implemented via visual arts. The experiment resulted in an increase in lexical expressiveness, deepening of aesthetic perception, and growth of cadets' motivation to understand the culture of the target language. The paper concludes that an aesthetic approach enriches teaching methods, forming a translator's personality capable of empathy, aesthetic reflection, and effective intercultural interaction.

Key words: **aesthetic approach, emotional and aesthetic situation, aesthetic perception, aesthetic experience, linguistic interpretation of painting, Turner's painting "Rain, Steam, and Speed," aesthetics of translation, linguistic competence, cultural competence, training of interpreters and translators, Translation and Translation Studies for MA students, language training methodology**

***Т.П. Аванесова**, д-р пед. наук, доц., проф. кафедры иностранных языков, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
***Л.К. Вычужанова**, канд. филос. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, E-mail: lialia.vychuzhanova@yandex.ru*
***Д.Ю. Груздев**, канд. филол. наук, доц., зам. нач. кафедры английского языка (основного), Военный университет имени князя Александра Невского МО РФ, г. Москва, E-mail: gru@inbox.ru*

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»

В статье рассматривается эстетический подход к процессу формирования языковой и культурной компетенций курсантов направления «Перевод и переводоведение». Исследование основано на философско-педагогическом анализе эстетики как дисциплины, способной обогатить методологию современного языкового образования. Эстетическое восприятие осмысливается как форма опыта, интегрирующая когнитивные, эмоциональные и коммуникативные компоненты обучения. Показано, что обращение к эстетике способствует развитию переводческого чутья, художественно-образного мышления и готовности воспринимать язык как пространство культурного диалога. Ключевым инструментом эстетического подхода выступает эмоционально-эстетическая ситуация, понимаемая как смоделированное учебное событие, в рамках которого через эстетическое восприятие и эстетическое переживание актуализируется профессионально значимое содержание занятия. Практическая часть исследования представлена педагогическим экспериментом, основанным на междисциплинарном кейсе «Язык и живопись: Уильям Тёрнер "Дождь, пар и скорость" *(Rain, Steam and Speed, 1844)*», в ходе которого была смоделирована и реализована эмоционально-эстетическая ситуация на материале изобразительного искусства. Результаты эксперимента показали рост лексической выразительности, углубление эстетического восприятия и повышение мотивации курсантов к постижению культуры страны изучаемого языка. Сделан вывод о том, что эстетический подход обогащает методику преподавания, формируя личность переводчика, способную к эмпатии, эстетической рефлексии и эффективному межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: **эстетический подход, эмоционально-эстетическая ситуация, эстетическое восприятие, эстетическое переживание, языковая интерпретация живописного произведения, картина У. Тёрнера «Дождь, пар и скорость», эстетика перевода, языковая компетенция, культурная компетенция, подготовка переводчик, курсанты направления «Перевод и переводоведение», методика преподавания иностранного языка**

Современное языковое образование сталкивается с вызовами, связанными с нарастающей информатизацией, стандартизацией учебных процессов и утратой гуманитарного измерения обучения. В условиях, когда внимание студентов сосредоточено преимущественно на утилитарных и инструментальных аспектах владения языком, возрастает необходимость возвращения к тем основаниям, которые формируют **духовно-культурную и эстетическую природу языковой личности.**

В настоящее время исследователи выделяют культурологический подход к преподаванию иностранного языка в вузе. В нем, с точки зрения Е.Ю. Левитской, В.С. Аквит и Н.Н. Башлуевой, объединяются языковые, страноведческие и эстетические знания, что позволяет максимально полно использовать культуроформирующий потенциал иностранного языка как учебной дисциплины [1, с. 116].

На наш взгляд, целесообразно выделить безусловно связанный с культурологическим, но все же требующий отдельного обоснования эстетический подход к процессу формирования языковой и культурной компетенций в ходе иноязычной подготовки в высшей школе. В данном контексте эстетический подход становится особенно значимым, так как позволяет объединить интеллектуальное и эмоционально-ценностное начала в обучении, трансформируя изучение иностранного языка в способ культурной и личностной самореализации. Особенно значимо это при профессиональной подготовке переводчиков, для которых язык – не только средство коммуникации, но и **объект художественного и смыслового постижения.** Включение эстетического компонента в учебный процесс способствует развитию переводческой интуиции, интонационной чувствительности и способности воспринимать слово как культурный феномен. Всё это определяет необходимость научного осмысления эстетического подхода и его реализации в практике современного образования. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования – обосновать и раскрыть методологический потенциал эстетического подхода в процессе формирования языковой и культурной компетенций курсантов направления «Перевод и переводоведение», показав его философские основания и педагогическую результативность. Исследование направлено на выявление того, каким образом эстетическое восприятие как форма интеграции когнитивного, эмоционального и коммуникативного опыта способствует развитию переводческого чутья, художественно-образного мышления и способности к межкультурному взаимодействию.

Объект исследования – процесс формирования языковой и культурной компетенций курсантов, обучающихся на направлении подготовки специалистов «Перевод и переводоведение».

Предмет исследования – эстетический подход как методологическая и педагогическая основа формирования языковой и культурной компетенций курсантов, реализуемая через философско-эстетический анализ и практическое освоение художественных форм (в частности, через работу с произведениями живописи).

Задачи исследования:

– охарактеризовать структуру эстетического подхода в языковом образовании и раскрыть его основные характеристики (интегративность, ценностность, диалогичность, творческая направленность);

– разработать и апробировать педагогический кейс, демонстрирующий практическое использование потенциала эстетики в процессе обучения иностранному языку (на примере картины У. Тёрнера *«Дождь, пар и скорость»*);

– провести анализ результатов педагогического эксперимента и определить влияние эстетического подхода на развитие языковой и культурной компетенций курсантов.

Исследование носит междисциплинарный характер и базируется на синтезе эстетики, лингводидактики, теории перевода и культурологии. Методологическую основу исследования составили принципы философского анализа, педагогической герменевтики и эстетического подхода к познанию. Методами исследования выступили следующие: анализ и синтез философских концепций эстетического опыта, сравнительно-аналитический метод при изучении эстетических категорий и их педагогического потенциала; герменевтический метод при интерпретации художественных и языковых феноменов как форм культурного смысла; педагогическое моделирование при разработке кейса по интеграции живописного материала в процесс языкового обучения; эмпирические методы, такие как педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, анализ письменных работ курсантов; методы количественного и качественного анализа для обработки результатов экспериментальной работы и выявления динамики развития языковой и культурной компетенций будущих переводчиков.

В качестве *конкретной педагогической технологии мы используем* **эмоционально-эстетическую ситуацию (ЭЭС)** как комплексный инструмент обучения иностранному языку [2, с. 235–237; 3, с. 382–386). Применительно к задачам формирования переводческих компетенций ЭЭС нацелена на **преобразование пассивного эстетического впечатления в активный переводческий инструмент**, что в конечном счете и определяет успех выбора наиболее подходящего приема перевода в работе специалиста [4, с. 8]. Её задача – научить курсанта не просто восхищаться изяществом фразы на иностранном языке, а понимать механизмы этого изящества и владеть техникой его воссоздания на родном языке (и наоборот), что и составляет суть профессиональной переводческой компетенции.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эстетического подхода как целостной методологической модели формирования языковой и

культурной компетенций курсантов, где воедино соединяются принципы эстетики как философской науки с задачами профессионального языкового образования. Раскрыта структура эстетического подхода, включающая когнитивное, эмоциональное и коммуникативное измерения учебного процесса. Разработан и апробирован педагогический междисциплинарный кейс «Язык и живопись: Уильям Тёрнер "Дождь, пар и скорость" *(Rain, Steam and Speed, 1844)*», демонстрирующий возможности интеграции произведений живописи в систему обучения иностранному языку. Эмпирически подтверждена эффективность эстетического подхода в развитии переводческой интуиции, эмоционально-образного мышления и способности курсантов чувствовать и уважать другие культуры.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты работы вносят вклад в развитие философии и методологии образования, раскрывая потенциал эстетики как одной из основ гуманитарного знания и педагогического мышления. Исследование углубляет представление о единстве когнитивного и чувственно-ценностного аспектов познания в процессе языкового обучения и предлагает концептуальную модель эстетического подхода к формированию профессиональной компетентности переводчика.

Практическая значимость исследования состоит в целесообразности использования материалов и выводов, представленных в статье, при разработке программ по дисциплинам «Педагогика и психология высшей школы», «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Философия»; в системе подготовки и переподготовки преподавателей-лингвистов и переводчиков; при создании междисциплинарных курсов, интегрирующих язык, искусство и культуру; в практической работе преподавателей иностранных языков для формирования эстетического восприятия речи, выразительности и культурной компетентности курсантов. Разработанный в рамках исследования междисциплинарный педагогический кейс мы предлагаем использовать в качестве образца для интеграции произведений живописи в обучение с целью развития у студентов эстетического восприятия и эмоционально-интеллектуальных навыков.

Сущность феномена эстетического подхода заключается в стремлении к гармонии рационального и эмоционального начал, к формированию у будущих переводчиков способности воспринимать и выражать смысл через форму, образ и переживание. Эстетический подход требует такого построения учебного процесса, при котором язык предстает перед курсантом не как абстрактная знаковая система, а как живой, чувственно воспринимаемый, культурно насыщенный феномен. Представляющие внутреннюю структуру эстетического подхода его основные компоненты – когнитивный, эмоционально-ценностный, коммуникативный и творческий – определяют принципы построения эстетически ориентированной образовательной модели и служат основой формирования языковой и культурной компетенций курсантов направления «Перевод и переводоведение».

В современных условиях глобализации и активных межкультурных коммуникаций особое значение приобретает формирование у будущих переводчиков не только лингвистических знаний, но и способности воспринимать язык как эстетический и культурный феномен, так как эстетический потенциал этого предмета без преувеличения огромен. Занятия по иностранному языку в вузе обладают значимым эстетическим потенциалом. Они создают возможности формирования художественной культуры личности каждого обучающегося в совокупности знаний, умений и навыков, аксиологических ориентаций и художественных предпочтений. Кроме того, преподаватель через обращение к развитию творческих способностей студентов оказывает влияние на рост уровня мотивации к изучению иностранного языка и эстетизации поведения, ориентированного на «диалог культур», формирует уважительное и толерантное отношение к другим участникам общения [5, с. 13–14; 6, с. 71–72].

Эстетика, будучи философской наукой о чувственном познании и формах выражения духовного опыта, открывает новые методологические возможности для осмысления языка. Она позволяет рассматривать слово не только как средство передачи информации, но и как форму воплощения смыслов, эмоций и культурных кодов. Данное понимание языка закономерно приводит к переосмыслению целей и способов его преподавания: если слово эстетически значимо, то и обучение языку не может оставаться исключительно инструментальным. Принципиально иной взгляд на сущность лингвистической подготовки формирует эстетический подход как целостный философско-педагогический феномен, основанный на понимании образования как процесса не только усвоения знаний, но и духовно-чувственного освоения мира.

С философской точки зрения эстетический подход восходит к традиции, заложенной А. Баумгартеном, определившим эстетику как «науку о чувственном познании», и получает дальнейшее развитие в работах И. Канта, Д. Дьюи и Г.-Г. Гадамера [7; 8, с. 70–231; 9, с. 58–88, 123–156, 430–469; 10, с. 65–133]. Важно, что в концепциях этих философов эстетическое осмысливается как особая форма опыта, объединяющая познавательное, эмоциональное и коммуникативное измерения человеческой деятельности. Заложенная ими традиция получает сегодня новое звучание в прикладных гуманитарных исследованиях, где эстетический подход перестает быть исключительно философской категорией и становится инструментом анализа конкретных явлений. Показательна в этом отношении работа М.А. Михеевой, которая, исследуя моду, раскрывает сущность эстетического подхода как способа постижения феноменов бытия через категории прекрасного, гармонии, образности, восприятия и выражения [11, с. 139–141].

В педагогическом контексте эстетический подход выражает переход от утилитарно-информационной модели образования к гуманистической, в которой акцент делается на формировании личности, способной к эстетическому восприятию, интерпретации и творческому выражению смыслов. Эстетическое становится способом постижения мира, где знание не отрывается от чувства, а мысль – от образа. По сути, речь идет о процессе эстетического воспитания курсантов, целью которого является «формирование у них знаний, умений и ценностей жизнедеятельности, построенной с учетом эстетических норм» [12, с. 135].

Интеграция эстетического компонента в процесс обучения языку является эффективным инструментом формирования целостного образа языка и культуры, о чем пишет Г.Е. Соколова в работе, посвященной обоснованию когнитивно-эстетического подхода как оптимальной методологической основы для формирования компетенций переводчика [13, с. 45–46].

Применение эстетического подхода в обучении иностранным языкам способствует формированию у курсантов эстетического отношения к языку, умения видеть в тексте не только грамматическую, но и художественно-образную структуру. По мнению К.А. Каграманян, в ходе освоения иноязычной лексики целесообразно акцентировать такие эстетические характеристики языка (и иностранного, и родного), как богатство речи, ее выразительность и образность, звуковая и словесная фактура, соответствие эстетическим нормам общения [14, с. 17]. Все это способствует развитию языковой интуиции, коммуникативной гибкости и способности к успешному межкультурному взаимодействию, восприятию языка как пространства культурного диалога.

Необходимо отметить, что в контексте профессиональной подготовки переводчиков эстетический подход выполняет двойную функцию: он служит как методологическим основанием формирования языковой и культурной компетенций, так и средством личностного развития курсантов. Эстетическое восприятие языка помогает увидеть за словом образ, за интонацией – чувство, за грамматической структурой – способ мышления. Более того, эстетический подход позволяет направить образовательный процесс на **национально-эстетическое развитие** курсантов [15, с. 114]. Данный функциональный дуализм является качественно новым уровнем формирования культурной компетенции переводчика-профессионала.

Философская сущность эстетического подхода в образовании определяет его структуру как систему, объединяющую рационально-когнитивные, чувственно-эмоциональные и ценностно-коммуникативные компоненты познавательной деятельности. Здесь раскрываются внутренние взаимосвязи между знанием, чувством и творческим действием, которые образуют целостный эстетический опыт человека.

Сущность феномена эстетического подхода проявляется в таких ключевых характеристиках, как интегративность (объединение интеллектуальных, эмоциональных и духовных компонентов учебного процесса); ценностность (ориентация на формирование у обучающихся эстетического вкуса и этической ответственности, повышение культурного уровня); диалогичность (понимание образования как взаимодействия культур, смыслов и личностей, где каждый акт речи или творчества является актом коммуникации); творческая направленность (развитие способности воспринимать взаимодействие языка и искусства как пространство созидания, а не простого воспроизведения).

Опираясь на идеи Д. Дьюи, Г.-Г. Гадамера, можно выделить четыре ключевых компонента структуры эстетического подхода: когнитивный, эмоционально-ценностный, коммуникативный и творчески деятельностный [9, с. 58–196, 430–469; 10, с. 128–384, 472–548]. Ниже представим их краткую характеристику.

Когнитивный компонент отражает процесс интеллектуального постижения эстетических закономерностей в языке, искусстве, культуре и включает анализ формы, структуры, семантики и выразительных средств языка. Для курсантов-переводчиков данный компонент проявляется в развитии способности видеть за лингвистическими конструкциями смысловые, образные и культурные пласты текста. Так, при переводе поэтических текстов акцент делается не только на точности передачи значения, но и на сохранении ритма, метафоричности, интонации, что требует эстетического осмысления языка.

Эмоционально-ценностный компонент формирует способность воспринимать язык и художественные явления через чувство, сопереживание, эмоциональную отзывчивость. Он обеспечивает включённость личности в процесс обучения и способствует развитию эстетического вкуса и эмпатии. Через обращение к живописным, музыкальным или литературным произведениям курсанты учатся воспринимать язык для выражения чувств и эмоционального состояния. Например, при обсуждении картины обучающиеся описывают свои эмоциональные реакции и подбирают языковые средства для их выражения на иностранном языке, что развивает эмоционально-интонационную гибкость.

Коммуникативный компонент определяет язык как средство культурного взаимодействия и эстетического диалога. В рамках эстетического подхода коммуникация понимается как **обмен смыслами**, в котором важны не только содержание, но и форма, интонация, стилистическая выразительность речи. Данный компонент способствует развитию диалогического мышления, умения вести межкультурное общение с опорой на эстетические нормы и контексты. Анализ переводов художественных диалогов разных культур показывает, как эстетическая чувствительность помогает избежать утраты интонационной и культурной выразительности оригинала.

Творчески деятельностный компонент реализуется в способности обучающихся к созданию собственных текстов, интерпретаций, переводов, эссе, проектов, где сочетаются лингвистические знания и художественное воображение. Эстетический подход рассматривает творчество как естественное продолжение процесса обучения, в ходе которого курсанты выявляют общие эстетические принципы и применяют их при интерпретации текстов.

Также следует отметить, что структура эстетического подхода опирается на ряд педагогических принципов, которые определяют характер взаимодействия преподавателя и обучающихся:

– *принцип целостности восприятия,* предполагающий объединение рационального и чувственного компонентов в процессе языкового обучения; развитие способности воспринимать язык как единство формы и содержания;

– *принцип выразительности,* ориентирующий обучение на развитие способности передавать смысл через форму, интонацию, эмоциональную окраску, делая акцент на интонационной, ритмической и стилистической сторонах речи; а также на воспитание эстетического вкуса в языковом выражении;

– *принцип культурной соотнесённости, подразумевающий* включение языка в широкий контекст национальной и мировой культур, осознание его связи с искусством, историей, философией;

– *принцип диалогичности,* предполагающий формирование культуры общения и взаимопонимания, в которой каждый акт речи воспринимается как акт эстетического и смыслового обмена.

Рассмотренная структура эстетического подхода позволяет преподавателю не только теоретически осмыслить его педагогический потенциал, но и выстроить практику обучения, ориентированную на развитие у курсантов целостного восприятия языка и культуры. Здесь опорой выступает идея о том, что язык – это не только средство передачи информации, но и форма художественного и культурного выражения, в которой заключено эмоционально-ценностное и эстетическое содержание.

Практическая сторона эстетического подхода раскрывается через работу курсантов с произведениями различных видов искусства: литературы, музыки, изобразительного искусства. На наш взгляд, интерес представляет обращение к живописи как к форме визуального мышления, позволяющее через восприятие картины формировать языковую чувствительность, эмоциональную отзывчивость и способность к смысловой интерпретации.

Представляется продуктивным предложение Н.В. Филипповой включать произведения национальной и мировой живописи в учебный процесс не как иллюстративный материал, а как полноценный объект для лингвокультурного анализа и основы для формирования переводческих умений [16, с. 649].

Работа с визуальными образами – полотнами эпохи Ренессанса, романтизма, импрессионизма, авангарда и другими – помогает курсантам видеть, как язык и живопись выражают основополагающие эстетические понятия: гармонию, контраст, ритм, цветовое и эмоциональное напряжение. Сопоставление словесных и визуальных форм искусства позволяет глубже понять особенности национального мировидения: например, то, как проявляется чувство меры и света в английской культуре (У. Тёрнер), динамика цвета и мгновения – во французской (К. Моне), духовная символика и внутренний свет – в русской (И.И. Левитан).

Использование произведений живописи в обучении курсантов-переводчиков приобретает особое значение, поскольку перевод как деятельность предполагает умение видеть за текстом образ, за словом – настроение, за интонацией – художественный замысел. Анализ живописных произведений способствует развитию когнитивных и эмоционально-эстетических способностей, которые необходимы для качественного перевода. Через обсуждение, описание картин на иностранном языке, перевод художественных текстов о живописи у обучающихся развивается способность воспринимать язык как средство интерпретации эстетического опыта.

Эстетический подход выступает методологическим принципом, задающим общую ценностно-смысловую рамку образовательного процесса, ориентируя его на формирование у обучающихся умений и навыков воспринимать, переживать и воспроизводить эстетические аспекты языка и культуры. Данный **методологический принцип реализуется** в повседневной аудиторной практике **через** эмоционально-эстетическую ситуацию (ЭЭС), предложенную Т.И. Чечет в статье «Эмоционально-эстетическая ситуация на занятиях по английскому языку в техническом университете» [2, с. 235–237]. Основываясь на данном исследовании, мы показали, что ЭЭС является эффективным инструментом формирования профессионально-коммуникативной компетенции в рамках языковой подготовки курсантов морского вуза [3, с. 382–386].

В рамках применения эстетического подхода мы разработали **педагогический эксперимент,** направленный на проверку эффективности эстетического подхода в развитии языковой и культурной компетенций курсантов через интеграцию живописного материала в обучение иностранному языку для развития эстетического восприятия, расширения лексико-семантического диапазона и повышения интереса курсантов к культуре страны изучаемого языка.

Эксперимент носил характер естественного и был интегрирован в структуру практических занятий по дисциплине «Практический курс иностранного языка (английский)». Эксперимент включал три этапа:

– **диагностический** (определение исходного уровня владения эмоционально-оценочной и описательной лексикой);

– **практический** (реализация кейса с элементами эстетического анализа);

– **рефлексивно-оценочный** (фиксация изменений и обсуждение результатов).

Особо выделим в данной структуре второй этап, решающий задачу создания ЭЭС через организацию практической работы курсантов-переводчиков с живописным произведением. Предполагалось, что в ходе работы картина станет отправной точкой для речевой деятельности, выстраиваемой не как «говорение о картине», а как анализ и перевод культурно-эстетических смыслов. Исходя из этого, мы разработали междисциплинарный кейс «Язык и живопись: Уильям Тёрнер “Дождь, пар и скорость” *(Rain, Steam and Speed, 1844)***»** и апробировали применение эстетического подхода в обучении будущих переводчиков – курсантов Военного университета им. князя Александра Невского МО РФ, изучающих английский язык.

Выбор картины У. Тёрнера «Дождь, пар и скорость» был обусловлен дидактическими, культурными и эстетическими факторами. Во-первых, это визуальная полифония и семантическая неоднозначность, согласно которой полотно представляет собой переходный образ, совмещающий природную стихию (дождь (*rain*), туман (*mist*)) и объекты культуры в образе железнодорожного моста (railway bridge) и мчащегося поезда (speeding train). Это создаёт ситуацию, требующую от курсанта не просто описания, но аналитического и метафорического мышления.

Во-вторых, картина воплощает контраст и динамику. Она построена на столкновении старого и нового (old Vs new): природы (nature), стихии (elements) и техники (engineering), скорости (speed), индустрии (industry). Данная оппозиция позволяет преподавателю развить дискуссию с использованием оценочной лексики.

В-третьих, важен национально-культурный код, заключенный в творении У. Тёрнера. Художник считается ключевой фигурой британского романтизма, предшественником и импрессионизма; обращение к его наследию позволяет формировать культурную компетенцию.

В-четвертых, эстетическая неопределённость картины «Дождь, пар и скорость» выступает как ресурс и настраивает зрителя на активное сотворчество в создании собственной переводческой интерпретации исходного текста. Это во многом продуктивнее анализа классических полотен с чёткой нарративной структурой.

Цель кейса – показать, как анализ произведения живописи может способствовать развитию языковой и культурной компетенций. Задачами кейса стали формирование у курсантов эстетического восприятия языка через анализ живописного произведения; выработка навыков описания эмоциональных и символических образов на английском языке; развитие способности к интерпретации художественных смыслов с опорой на знания о культуре народа, носителя языка.

Междисциплинарный кейс был апробирован на учебном занятии (90 минут) с курсантами 2 курса направления «Перевод и переводоведение» факультета иностранных языков, изучающими английский язык в качестве основного. Работа с репродукцией картины У. Тёрнера «Дождь, пар и скорость» включает пять частей, представленных ниже.

«Введение в культурно-исторический контекст» (10 минут). Задача – формирование когнитивного компонента эстетического восприятия как понимания художественного контекста и ключевых категорий эпохи**.** Преподаватель знакомит курсантов с эпохой романтизма, акцентируя внимание на идеях природы, движения и эмоциональной свободы. Описание исторического и художественного контекстов картины должно включать пояснения, касающиеся индустриальной революции, столкновения природы и техники, символики света и тумана у У. Тёрнера. Важно подчеркнуть, что У. Тёрнер – художник, который «пишет светом», а не предметом: это помогает связать живопись с поэтикой языка. Картина У. Тёрнера «Дождь, пар и скорость» – художественное воплощение эстетики перехода от природной гармонии к индустриальной динамике.

«Восприятие и первичное описание (визуально-эмоциональный анализ) картины» (15 минут). Задача – активизация чувственно-эмоционального восприятия и эстетической реакции курсантов через лексику, связанную с чувствами, атмосферой и пространством. Курсанты рассматривают картину и описывают свои первые впечатления на английском языке, используя эмоционально окрашенную лексику, характеризуя цветовое решение и динамику движения с применением словосочетаний *shimmering light, dissolving forms, stormy movement, distant horizon* и т. п.).

«Языковая интерпретация картины (анализ формы и содержания)» (20 минут). Это когнитивно-коммуникативный блок. Задачи – развитие познавательных способностей, формирование языковой компетенции, совершенствование навыков общения, воспитание речевой культуры, обучение анализу информации. В группе проходит обсуждение вопросов: «Как художник передаёт движение, свет, туман, энергию? Какие эмоции вызывает изображение? Какие слова и синтаксические конструкции могут лучше передать эти ощущения на английском языке?» (How does the artist render motion, light, fog, and energy? What emotions does the piece trigger? What English vocabulary and syntaxes are more suitable to capture the feelings?).

«Творческое задание» (25 минут). Задача – организовать деятельность, стимулирующую воображение и развивающую индивидуальный стиль речи. Курсанты создают собственный короткий текст (выбрав по желанию эссе, стихот-

ворение, небольшое описание) на английском языке (100–120 слов), выражая свое впечатление от картины У. Тёрнера, и представляют его письменно и устно.

«Рефлексия и обсуждение» (20 минут). Задача – подведение итогов занятия. Обучающиеся рассказывают, как изменилось их восприятие английского языка после работы с картиной, а также описывают свои эмоции с использованием языковых средств, определяемых темой занятия и используемых при выражении света, тумана, движения (А. *The way the light* ***glows*** *through the steam makes me feel very small but also alive. B. It makes me think about how fragile our reality is, and how language is just like this – we try to put clear lines on a blurry world. C. I would use the word* ***"melancholic serenity"*** *to describe my feeling*). Подытоживая, преподаватель предлагает курсантам сформулировать, в чём состоит эстетическая ценность языка в контексте живописи У. Тёрнера.

По результатам эксперимента было отмечено повышение способности курсантов описывать сложные визуальные явления на иностранном языке; рост интонационной выразительности и эмоциональной точности речи; формирование эстетического словаря и развитие метафорического мышления (курсанты отметили, что после анализа картины они стали воспринимать язык «как средство, позволяющее видеть мир по-новому», а не просто называть предметы); увеличение интереса к культуре страны изучаемого языка.

Результаты педагогического эксперимента показали следующую динамику:

– 12 из 15 курсантов успешно справились с задачей детализированного описания сложного визуального явления на иностранном языке, продемонстрировав употребление специализированной лексики (*foreground, horizon, brushstroke, light source*) и связных синтаксических конструкций;

– у 11 курсантов отмечалась интонационная выразительность и эмоциональная точность речи (вариативность фразового ударения, адекватная передача модальности восхищения, тревоги, неопределённости);

– у 10 курсантов был зафиксирован выход на уровень метафорического мышления и развёрнутой эстетической оценки (*«the train cuts through the mist like a knife», «nature resists the machine»*);

– 13 курсантов проявили выраженный познавательный интерес к культурно-историческому контексту, инициируя вопросы и обращаясь к дополнительной информации.

Анализ данных, полученных в ходе педагогического эксперимента по реализации кейса «Язык и живопись: Уильям Тёрнер *"Дождь, пар и скорость" (Rain, Steam and Speed, 1844)*», позволил выявить положительную динамику в развитии языковой и культурной компетенций курсантов. В целом это свидетельствует о принципиальной реализуемости предложенной модели и её потенциальной эффективности в формировании языковой и культурной компетенций переводчика. Высокая степень вовлечённости курсантов, а также качественное усложнение их речевой выразительности (использование метафор, оценочной лексики, элементов интерпретации) позволяют рассматривать эмоционально-эстетическую ситуацию на материале живописи как перспективный методический инструмент, требующий дальнейшей проверки. Особо отметим ограничения проведённого исследования, связанные с малым объёмом выборки и отсутствием контрольных замеров. Полученные результаты носят предварительный характер и требуют, на наш взгляд, дальнейшей верификации в ходе серии экспериментов.

Проведённое исследование показало, что эстетический подход к процессу формирования языковой и культурной компетенций курсантов направления «Перевод и переводоведение» обладает значительным методологическим и педагогическим потенциалом. Эстетика как философская дисциплина обеспечивает глубокую мировоззренческую основу гуманитарного образования, ориентируя процесс обучения не только на усвоение знаний, но и на развитие способности воспринимать язык как пространство культурного и эмоционального взаимодействия. Эстетический подход, основанный на обращенности эстетики к чувственному, образному и ценностному аспектам познания, способствует формированию у будущих переводчиков целостного восприятия иностранного языка не только как средства коммуникации, но и как феномена культуры, развивая переводческое чутье, эстетический вкус, интонационную чувствительность, а также готовность к межкультурному взаимодействию. Тем самым эстетический подход формирует коммуникативную и культурную компетенции в их глубинной взаимосвязи, раскрывая язык как форму духовного самовыражения и диалога культур.

Результаты проведённого педагогического эксперимента подтвердили эффективность использования эстетического подхода через включение живописного материала в процесс обучения иностранному языку. Курсантам удалось не только расширить активный словарь и повысить уровень владения выразительными средствами языка, но и проявить более глубокое понимание художественного и культурного контекстов. Высказывания обучающихся отличались эмоциональной насыщенностью, образностью и метафоричностью, что свидетельствует о развитии эстетического восприятия и способности «переводить» визуальные образы в языковые.

Изложенное выше позволяет заключить, что поставленные задачи решены, цель исследования достигнута. Выводы показали, что включение эстетического подхода в образовательный процесс актуализирует гуманитарный смысл профессиональной подготовки переводчиков. Дальнейшее развитие темы предполагает внедрение эстетического подхода в разработку специализированных программ, основанных на синтезе языка, философии и искусства, адаптированных для использования в цифровой образовательной среде, что позволит сделать процесс обучения будущих переводчиков более инновационным и гуманистичным.

Библиографический список

1. Левитская Е.Ю., Аквит В.С., Башлуева Н.Н. Особенности эстетического воспитания курсантов высших образовательных организаций системы МВД в процессе обучения иностранному языку. *Социально-политические науки*. 2023; № 13 (1): 111–118.
2. Чечет Т.И. Эмоционально-эстетическая ситуация на занятиях по английскому языку в техническом университете. *Альманах современной науки и образования*: в 3 ч. Тамбов: Грамота. 2012; Ч. III, № 2 (9): 235–237.
3. Аванесова Т.П., Груздева Л.К., Вычужанова Л.К. Эмоционально-эстетическая ситуация в процессе обучения английскому языку курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 382–386.
4. Бирюкова М.В., Груздев Д.Ю., Смерчинская А.А. Формирование переводческой компетенции в военно-техническом вузе. *Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2023: 4–10.
5. Дерюгина И.В. Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореф. дисс. … кандидат пед. наук. М., 2008. 24 с.
6. Вартанова В.В. Организационно-педагогические условия художественно-эстетического воспитания студентов-бакалавров языковых специальностей (практический аспект). *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2015; № 7: 69–77.
7. Баумгартен А.Г. *Эстетика*. Москва: Университет им. Дмитрия Пожарского, 2021.
8. Кант И. *Критика способности суждения*. Москва: Искусство, 1994.
9. Дьюи Д. *Искусство как опыт*. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2024.
10. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс, 1988.
11. Михеева М.А. Эстетический подход в изучении феномена моды. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2009; № 1-4: 139–141.
12. Каграманян К.А. Эстетическое содержание культурно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2007; № 1: 134–139.
13. Соколова Г.Е. Когнитивно-эстетическая составляющая обучения иностранных студентов на занятиях по РКИ. *Актуальные аспекты работы с иностранными обучающимися в российских вузах*: тезисы докладов научно-практической конференции. Москва: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2024: 45–47.
14. Каграманян К.А. *Эстетическое воспитание курсантов в процессе обучения иностранному языку в вузе МВД России: специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
15. Сорокина Е.А., Макарова Е.А., Аксенова О.И. Национально-эстетическое развитие студентов на занятиях иностранного языка в педагогическом вузе. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2022; № 3 (55): 113–117.
16. Филиппова Н.В. Использование живописи как одного из средств наглядности на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*. 2020; № 23 (313): 649–652.

References

1. Levitskaya E.Yu., Akvit V.S., Bashlueva N.N. Osobennosti `esteticheskogo vospitaniya kursantov vysshih obrazovatel'nyh organizacij sistemy MVD v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Social'no-politicheskie nauki*. 2023; № 13 (1): 111-118.
2. Chechet T.I. `Emocional'no-`esteticheskaya situaciya na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v tehnicheskom universitete. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*: v 3 ch. Tambov: Gramota. 2012; Ch. III, № 2 (9): 235-237.
3. Avanesova T.P., Gruzdeva L.K., Vychuzhanova L.K. `Emocional'no-`esteticheskaya situaciya v processe obucheniya anglijskomu yazyku kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 382-386.
4. Biryukova M.V., Gruzdev D.Yu., Smerchinskaya A.A. Formirovanie perevodcheskoj kompetencii v voenno-tehnicheskom vuze. *Novoe v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh i russkogo yazykov*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2023: 4-10.
5. Deryugina I.V. `Esteticheskoe vospitanie studentov neyazykovyh vuzov sredstvami inostrannogo (anglijskogo) yazyka: special'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnyam obrazovaniya)»: avtoref. diss. … kandidat ped. nauk. M., 2008. 24 s.

6. Vartanova V.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya hudozhestvenno-`esteticheskogo vospitaniya studentov-bakalavrov yazykovyh special'nostej (prakticheskij aspekt). *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2015; № 7: 69-77.
7. Baumgarten A.G. *`Estetika*. Moskva: Universitet im. Dmitriya Pozharskogo, 2021.
8. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya*. Moskva: Iskusstvo, 1994.
9. D'yui D. *Iskusstvo kak opyt*. Moskva: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2024.
10. Gadamer H.-G. *Istina i metod. Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moskva: Progress, 1988.
11. Miheeva M.A. `Esteticheskij podhod v izuchenii fenomena mody. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2009; № 1-4: 139-141.
12. Kagramanyan K.A. `Esteticheskoe soderzhanie kul'turno-orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku v vysshej shkole. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2007; № 1: 134-139.
13. Sokolova G.E. Kognitivno-`esteticheskaya sostavlyayuschaya obucheniya inostrannyh studentov na zanyatiyah po RKI. *Aktual'nye aspekty raboty s inostrannymi obuchayuschimisya v rossijskih vuzah*: tezisy dokladov nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj universitet nefti i gaza (nacional'nyj issledovatel'skij universitet) imeni I.M. Gubkina, 2024: 45-47.
14. Kagramanyan K.A. *`Esteticheskoe vospitanie kursantov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vuze MVD Rossii: special'nost' 13.00.01 Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
15. Sorokina E.A., Makarova E.A., Aksenova O.I. Nacional'no-`esteticheskoe razvitie studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka v pedagogicheskom vuze. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 3 (55): 113-117.
16. Filippova N.V. Ispol'zovanie zhivopisi kak odnogo iz sredstv naglyadnosti na urokah inostrannogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 23 (313): 649-652.

Статья поступила в редакцию 07.05.26

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-196-198

***Asilyan L.V.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

THE ROLE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTINUOUS FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY. The article examines the continuous formation of legal culture among cadets at a maritime university in the context of digital transformation of education. The relevance of this study stems from increasing demands on the legal competence of future maritime specialists in the context of globalization of shipping and the tightening of international legal norms. The digital educational environment (hereinafter referred to as the DEE) of a maritime university is a combination of electronic information resources, software and hardware, as well as pedagogical technologies. The author substantiates that the DEE ensures the continuous development of legal awareness through round-the-clock access to educational materials and the opportunity to analyze legal scenarios. The key role of the DEE in ensuring continuity between classroom and extracurricular legal training is identified. Practical recommendations for the creation of a legal component of the digital public services are proposed. This article is addressed to teachers of legal and specialized disciplines at maritime universities and heads of educational programs.

Key words: **digital educational environment, legal culture, cadets of maritime university, continuous development, maritime law, digital pedagogical technologies, legal competence**

***Л.В. Асилян**, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема непрерывного формирования правовой культуры курсантов морского вуза в условиях цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена возрастанием требований к правовой компетентности будущих морских специалистов в контексте глобализации судоходства и ужесточения международных правовых норм. Цифровая образовательная среда (далее – ЦОС) морского вуза представляет собой совокупность электронных информационных ресурсов, программно-технических средств и педагогических технологий. Автором обосновано, что ЦОС обеспечивает непрерывность формирования правовой культуры за счет круглосуточного доступа к учебным материалам и возможности повторения правовых ситуаций. Выявлена ключевая роль ЦОС в обеспечении преемственности между аудиторной и внеаудиторной правовой подготовкой. Предложены практические рекомендации по созданию правового компонента ЦОС. Статья адресована преподавателям юридических и специальных дисциплин морских вузов, руководителям образовательных программ.

Ключевые слова: **цифровая образовательная среда, правовая культура, курсанты морского вуза, непрерывное формирование, морское право, цифровые педагогические технологии, правовая компетентность**

Современный этап развития морского образования характеризуется переходом к цифровой экономике и внедрением стандартов Международной морской организации (ИМО), предъявляющих повышенные требования к правовой подготовке плавсостава. Курсанты морских вузов должны не только знать нормы национального и международного морского права, но и уметь применять их в реальных и стрессовых ситуациях судовождения. При этом традиционные методы лекционно-семинарского обучения не обеспечивают необходимой непрерывности правового воспитания: между отдельными дисциплинами возникают разрывы, а внеаудиторная работа выпадает из системы. Цифровая образовательная среда (ЦОС) позволяет устранить эти разрывы, интегрируя правовое обучение в единый непрерывный процесс на всех этапах подготовки курсанта – от первого курса до выпуска. Однако педагогический потенциал ЦОС для формирования правовой культуры курсантов морских вузов остаётся недостаточно изученным, что определяет актуальность настоящего исследования.

Цель научной статьи – выявить и теоретически обосновать роль цифровой образовательной среды в формировании правовой культуры курсантов морского вуза, разработать модель эффективного её применения.

Объект исследования – процесс непрерывного формирования (в условиях цифровизации образования) правовой культуры курсантов морского вуза.

Для выполнения поставленной цели были поставлены задачи:

– определить сущность, структуру и содержание правовой культуры курсантов морского вуза как непрерывно формируемого интегративного качества;

– проанализировать возможности ЦОС (в их дидактическом отношении) для обеспечения непрерывности в морском вузе правового воспитания;

– разработать и обосновать модель интеграции ЦОС при непрерывном формировании правовой культуры курсантов;

– сформулировать рекомендации практического применения с целью создания и развития правового компонента ЦОС морского вуза.

Научная новизна выражается следующими положениями:

– впервые обоснована системообразующая роль цифровой образовательной среды как фактора непрерывности формирования правовой культуры курсантов морского вуза, обеспечивающего преемственность аудиторных, внеаудиторных и самостоятельных форм правовой подготовки;

– разработана структурно-функциональная модель формирования правовой культуры курсантов в условиях ЦОС, включающая адаптивный контентно-процессуальный модуль на основе симуляции морских правовых ситуаций (виртуальные тренажёры, правовые кейсы, чат-боты);

– выявлены механизмы интеграции цифровых инструментов (виртуальные юридические консультации, правовые конструкторы, форумы, чат-боты по морскому праву) в непрерывный процесс правовой социализации курсантов, что позволяет трансформировать внешние правовые требования во внутренние убеждения будущего моряка.

Теоретическая значимость состоит в расширении понятийно-категориального аппарата педагогики высшей школы за счёт введения понятия «непрерывное формирование правовой культуры в цифровой среде»; в обосновании средового подхода как методологической основы проектирования правовоспитывающего пространства морского вуза; в уточнении критериев и уровней сформированности правовой культуры курсантов с учётом цифровых форм деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности:

– внедрения разработанной модели в образовательный процесс морских вузов (например, ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова);

– использования созданного комплекса цифровых учебных материалов (электронный курс «Правовая культура моряка», банк интерактивных кейсов, симулятор «Правовая ситуация на море»);

– применения диагностического инструментария для оценки уровня правовой культуры курсантов в ЦОС.

Значительный вклад в изучение цифровизации образовательного процесса внесли российские и зарубежные учёные. Проблематике становления цифровой культуры и цифровой компетентности учащихся посвящены работы И.И. Молчановой, С.А. Макушкина, Н.А. Сериковой, а также исследования В.Б. Атюшкиной и К.И. Султанбаевой [1].

Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, моделирование) и эмпирические методы (педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, методы математической статистики).

Теоретико-методологические основы непрерывного формирования правовой культуры курсантов морского вуза в цифровой образовательной среде

Цифровое образовательное пространство представляет собой структуру динамичную и непрерывно развивающуюся. Она применяет облачные вычисления, продвинутые алгоритмы и системы машинного обучения с целью осуществления обмена знаниями и опытом [2]. В контексте правовой подготовки моряков – это пространство обеспечивает персональный доступ к нормативным актам (КТМ, МППСС-72, конвенция ИМО), возможность моделирования правовых ситуаций и обратную связь по качеству принятых решений.

Правовая культура курсанта морского вуза рассматривается как интегративное личностно-профессиональное качество, включающее: (1) знание системы национального и международного морского права, нормативных документов ИМО, правил несения вахты, трудовых прав моряков; (2) уважительное отношение к правопорядку, чувство правовой ответственности за жизнь на море и экологическую безопасность; (3) умения принимать правомерные решения в типовых и нештатных ситуациях, оформлять юридические документы, разрешать конфликты правовыми средствами; (4) способность к рефлексии собственных правовых действий и постоянному самообучению; (5) сформированность компетенций, предусмотренных Кодексом ПДНВ; (6) уважение к человеческой жизни на море, нетерпимость к коррупционным практикам в портовых и судовых процедурах; (7) способность использовать цифровые правовые ресурсы для поиска и применения правовой информации в условиях ограниченного времени; (8) готовность отстаивать свои законные права легальными способами. В рамках профессиональной деятельности моряка основной компетентностью является способность принимать решения в конфликтных ситуациях [3]. От уровня правовой культуры курсантов напрямую зависит эффективность решения задач, стоящих перед морским флотом, предупреждение правонарушений и обеспечение безопасности мореплавания.

Методологический фундамент непрерывного формирования правовой культуры в цифровой среде составляет синтез научных подходов, каждый из которых задает определенный курс проектирования образовательного процесса. *Средовой подход* позволяет рассматривать ЦОС не как совокупность инструментов, а как целостную воспитывающую экосистему, насыщенную правовыми смыслами, и способную к саморазвитию. *Компетентный подход* ориентирует на формирование измеримых компетенций, что придаёт значение целевой определенности. *Аксиологический подход* направлен на освоение и закрепление базовых правовых ценностей (например, уважение к человеческой жизни на море и др.).

Непрерывность формирования правовой культуры означает, что данный процесс не ограничивается рамками учебной дисциплины «Правоведение» или «Морское право», а пронизывает всё время обучения – от первого курса до выпуска, включая практику, внеучебные мероприятия и самостоятельную работу. ЦОС создаёт для этого уникальные условия: доступность материалов 24/7, адаптивность траекторий обучения, автоматизированную обратную связь, геймификацию правового контента, моделирование высокорискованных ситуаций (например, столкновение судов, загрязнение моря, пиратство) без угрозы реальным последствиям.

В ходе анализа функциональных возможностей платформ (LMS Moodle, Microsoft Teams, отечественные СДО «Прометей» и др.) и специализированных правовых сервисов были выделены следующие дидактические возможности ЦОС для непрерывного формирования правовой культуры:

– *интерактивные правовые симуляторы* – позволяют курсанту выступать в роли капитана или вахтенного помощника, который принимает решение в соответствии с Кодексом торгового мореплавания, ПДСС, МППСС-72;

– *автоматизированный тренажёр по правовой лексике* – формирует навыки составления протестов, актов морского происшествия, заявлений в портовые власти;

– *форумы и чат-боты с юридической поддержкой* – обеспечивают непрерывную консультативную помощь, моделируют дилеммы: «Что делать при обнаружении нелегальных мигрантов на борту?», «Как оформить отказ от лоцманской проводки?»;

– *банк видеокейсов* – разбор реальных судебных решений по морским спорам с возможностью остановки и коллективного обсуждения;

– *электронное портфолио правовых достижений* – фиксирует участие в олимпиадах, решение кейсов, написание юридических эссе, что стимулирует непрерывность.

Особое значение имеет возможность интеграции правового контента в дисциплины профильной направленности: в курс «Управление судном» встраиваются правовые задачи, а в «Безопасность жизнедеятельности» – нормы права по спасению на море. Применение в образовательном процессе цифровых технологий обеспечивает передачу ресурсов информационно-образовательных, а также способствует взаимодействию обучающихся (в образовательном пространстве), педагогических работников [4].

Модель интеграции цифровой образовательной среды в процесс непрерывного формирования правовой культуры курсантов

Разработанная модель включает четыре блока:

1. Целевой блок – формирование правовой культуры курсанта как субъекта непрерывного правового самосовершенствования.

Критерии: полнота правовых знаний (когнитивный), устойчивость правовых убеждений (ценностный), эффективность правовых действий (деятельностный), активность в цифровой правовой среде (рефлексивный).

2. Содержательный блок – модульное построение правового контента: базовый (общеправовой), специально-морской (международное морское право, трудовое право моряков), ситуационный (чрезвычайные ситуации), рефлексивный (самодиагностика). Контент структурирован по принципу «от простого к сложному» с возможностью выбора индивидуальной траектории.

3. Технологический блок – методы и средства ЦОС: проблемное обучение (цифровые правовые задачи), кейс-метод (интерактивные кейсы), моделирование (виртуальные тренажёры), проектный метод (разработка правового чек-листа для рейса), геймификация (правовой квест «Судовой юрист»). Используются такие инструменты, как H5P для интерактивных видео, Legal Simulator, собственные разработки – модуль «Морское право в инфографике».

4. Оценочный блок – непрерывный мониторинг через автоматизированное тестирование, проверку решений кейсов, анализ активности на форумах, защиту цифровых портфолио. Предусмотрены самооценка и взаимооценка курсантов с использованием рубрикатора, встроенного в СДО.

Организационно модель реализуется через гибридную схему: аудиторные занятия – для разбора сложных теоретических правовых вопросов; внеаудиторная работа в ЦОС – для тренировки, самопроверки, участия в правовых дискуссиях; морская практика – с использованием мобильного приложения, связывающего курсанта с ЦОС вуза.

На основе модели выделены три ключевых элемента, которые целесообразно реализовать в цифровой образовательной среде каждого морского вуза.

Модуль «Морское право в цифрах» представляет собой интерактивный справочник в виде инфографики. Правовые нормы здесь представлены через показатели: размеры штрафов за разлив нефти (по МАРПОЛ), сроки задержания судна за нарушения и др. Модуль используется для быстрого повторения материала перед практикой и встроен в телефон в виде мобильного приложения.

Кей-библиотека – банк правовых ситуаций, который сгруппирован по тематическим разделам: «Столкновение судов», «Загрязнение морской среды», «Трудовые споры моряков», «Пиратство и вооруженные ограбления». Каждый раздел содержит фабулу, ссылки на нормативные документы (КТМ, МППСС-72, Конвенции ИМО). Также доступна фильтрация по сложности и автоматическая проверка ответов.

Форум правовых дискуссий – коммуникационная площадка, где курсанты размещают спорные правовые ситуации из реальной практики обсуждают их с преподавателями и приглашенными практикующими юристами.

Данные рекомендации были реализованы в экспериментальной группе.

Экспериментальная проверка модели и роль ЦОС в непрерывности правовой культуры курсантов

Эксперимент проводился в течение 2023–2024 учебного года на базе ФГБОУ ВО «Морской государственный университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск). Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий (сентябрь 2023 г.), формирующий (октябрь 2023 г. – апрель 2024 г.) и контрольный (май 2024 г.). В нём участвовали 86 курсантов 2–3 курсов специальности «Судовождение» (экспериментальная группа – 44 чел., контрольная – 42 чел.). В ЭГ процесс формирования правовой культуры осуществлялся по разработанной модели с активным использованием ЦОС, в КГ – по традиционной методике (лекции, семинары, самостоятельная работа) без использования цифровых инструментов.

Диагностика уровней правовой культуры проводилась на констатирующем и контрольном этапах с помощью теста правовых знаний (40 вопросов, включая ситуационные задачи), опросника «Ценностное отношение к праву» (адаптированный вариант), наблюдения за решениями кейсов в симуляторе, анализа участия в правовых мероприятиях.

Результаты:

– когнитивный компонент: ЭГ – прирост с 58% до 81% правильных ответов; КГ – с 56% до 67%;

– ценностно-мотивационный: в ЭГ доля курсантов с высокой внутренней мотивацией к изучению права выросла с 32% до 68%, в КГ – с 30% до 41%;

– деятельностный: успешность решения правовых кейсов в симуляторе – ЭГ: 74% против 49% в КГ;

– рефлексивный: регулярно фиксировали свои правовые ошибки и анализировали их в электронном журнале 82% курсантов ЭГ, в КГ – 23%.

Статистическая значимость различий подтверждена t-критерием Стьюдента ($p < 0,01$). Таким образом, ролевая функция ЦОС заключается в обеспечении непрерывности (95% курсантов ЭГ ежедневно работали с правовыми модулями), обратной связи и погружении в правовой контекст морской профессии.

В ходе эксперимента в ЭГ были активно использованы три авторских цифровых инструмента, которые описаны выше (практические рекомендации).

– *Модуль «Морское право в цифрах»* – средняя скорость ответа на тестовые вопросы в ЭГ сократилась с 45 до 22 секунд при росте точности с 58% до 81%.

– *Кейс-библиотека* – наиболее востребованы оказались разделы «Столкновение судов» (38% обращений), «Трудовые споры моряков» (27%). Курсанты ЭГ решили в среднем по 18 кейсов за год против 4 в КГ, где кейсы использовались только на семинарах.

– *Форум правовых дискуссий* – за 8 месяц эксперимента зафиксировано 142 темы и 560 сообщений. Наиболее активные дискуссии вызвали вопросы: «Как доказать форс-мажор при срыве сроков доставки грузов?» (34 сообщения), «Правомерно ли требовать портовых властей о буксировке судна за счет капитана?» (28 сообщений). Качество аргументов (средняя оценка) выросло с 2,1 до 4,3 балла.

Обобщение результатов позволяет выделить ключевые аспекты роли ЦОС.

– *Хронологическая непрерывность*. На каникулах, на практике, на дистанционных периодах правовое обучение не прерывается. Курсант сохраняет доступ к учебным материалам и к поддержке преподавателя.

– *Содержательная преемственность*. Правовое содержание логически связано от курса к курсу, от общих норм к узкоспециальным. Система автоматически генерирует ссылки на ранее изученное.

– *Технологическая интеграция*. ЦОС объединяет все дисциплины. Правовая задача интегрируется в курс «Навигация» или в курс «Эксплуатация судовых энергетических установок».

– *Субъектная позиция курсанта*. Преобразовать формирование правовой культуры в самоформирование позволяет возможность выбора темпа, сложности и дополнительных материалов. При этом ЦОС – катализатор данного процесса.

– *Снижение правового нигилизма* – через открытое обсуждение реальных правовых ошибок моряков в форуме и разбор санкций формируется уважение к праву [5].

По окончании эксперимента в ЭГ проведено анонимное анкетирование, которое выявило следующее: 91% курсантов отметили, что ЦОС помогла им лучше понять правовые нормы, 87% считают, что работа с модулем «Морское право в цифрах» должна быть обязательной на всех курсах, 78% предпочли бы использовать форум правовых дискуссий вместо части традиционных семинаров.

Следует признать ограничения эксперимента: выборка ограничена одним вузом и одной специальностью, продолжительность – один учебный год (долгосрочные эффекты не оценивались), для подтверждения устойчивости результатов требуется повторное исследование на расширенной выборке.

Таким образом, ЦОС выполняет не просто обеспечивающую, а смыслообразующую роль: она превращает правовую культуру из абстрактного требования в повседневную практику курсанта.

Достоинства цифровых технологий в образовательном пространстве заключаются в индивидуализации учебного процесса, личностно ориентированной направленности [6]. Благодаря этому курсант получает возможность самостоятельно управлять процессом правового самообразования, т. е. выбирать уровень сложности заданий, получать быстро обратную связь от автоматизированных тренажёров, вести портфолио своих достижений.

Проведённое исследование показало, что цифровая образовательная среда морского вуза является не дополнением, а ключевым фактором непрерывного формирования правовой культуры курсантов. Её роль проявляется в обеспечении доступа к правовому контенту в любое время, в моделировании профессиональных правовых ситуаций с немедленной обратной связью, в интеграции правовых задач непосредственно в общий план подготовки моряка. Разработанная и апробированная модель подтвердила свою эффективность: уровень правовой культуры в экспериментальной группе повысился значимо выше, чем в контрольной.

Следует отметить, что теоретический вклад исследования заключается в обосновании средового подхода как методологической базы проектирования правовоспитывающего пространства морского вуза, а также в уточнении понятия «непрерывное формирование правовой культуры» применительно к цифровым условиям. Выявлено, что ЦОС не только транслирует правовые знания, но и создаёт условия для «проживания» правовых ситуаций, что ведёт к трансформации внешних правовых требований во внутренние убеждения курсанта.

Внедрение предложенной модели позволило достичь следующих эффектов в практическом отношении:

– сокращение временных разрывов (при осуществлении правовой подготовки), благодаря круглосуточному доступу к нужным материалам;

– повышение мотивации к правовому самообразованию курсантов благодаря геймификации (например, проведение правового квеста «Судовой юрист») и за счет автоматизированной обратной связи;

– формирование устойчивых навыков правомерного поведения (через симуляционные тренажёры в нештатных ситуациях, например, столкновение, загрязнение, пиратство);

– создание единого цифрового пространства взаимодействия курсантов, преподавателей, практикующих юристов (создание правовых дискуссий).

Практические рекомендации подразумевают создание непосредственно в каждом морском вузе правового цифрового хаба единой платформы (с симуляторами, кейсами, с форумом, программой, интегрированной в основные образовательные).

Эксперимент проводился на базе одного вуза и на одной специальности «Судовождение». Соответственно долгосрочные эффекты (сохранность правовой культуры после выпуска) не отслеживались. Кроме того, активное использование ЦОС сопряжено с рисками информационной перегрузки, снижением живого общения. Для минимизации рисков необходимо сохранять баланс очных юридических дискуссий и цифровых форм, а также проводить регулярный мониторинг утомляемости курсантов.

В рамках дальнейших исследованиях целесообразно использовать технологии искусственного интеллекта, которые позволят персонализировать правовое обучение (его процесс), а также создать адаптивные правовые тренажёры (с элементами машинного обучения), изучить долгосрочные эффекты внедрения в дальнейшую профессиональную деятельность выпускников морских вузов ЦОС. Разработка методик оценки сформированности правовой культуры с использованием технологий анализа больших данных (learning analytics).

Таким образом, результаты исследования формируют необходимую теоретико-методологическую базу и соответствующие практический инструментарий модернизации правовой подготовки курсантов морских вузов (в условиях цифровой трансформации образования).

Библиографический список

1. Атюшкина В.Б., Султанбаева К.И. Цифровая образовательная среда как условие формирования цифровой культуры студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 107–111.
2. Асилян Л.В. Специфика педагогической стратегии формирования правовой культуры у будущих морских специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 152-156. – DOI 10.24412/1991-5497-2026-1116-152-156.
3. Сердюк Е.Г., Скрыльникова М.А. Формирование психологической компетентности курсантов морских вузов. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 1 (42): 134–137.
4. Асилян Л.В. Интеграция программно-диагностического подхода в систему воспитательной работы морского вуза. *Транспорт Российской Федерации*. Журнал о науке, практике, экономике. 2026; № 1 (122): 68–71.
5. Томилин А.Н. педагогическая стратегия формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-2111-392-396.
6. Ваганова О.И., Гладков А.В., Коновалова Е.Ю. Цифровые технологии в образовательном пространстве. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2 (31): 53–56.

References

1. Atyushkina V.B., Sultanbaeva K.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie formirovaniya cifrovoĭ kul'tury studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 107-111.
2. Asilyan L.V. Specifika pedagogicheskoj strategii formirovaniya pravovoj kul'tury u buduschih morskih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 152-156. – DOI 10.24412/1991-5497-2026-1116-152-156.
3. Serdyuk E.G., Skryl'nikova M.A. Formirovanie psihologicheskoj kompetentnosti kursantov morskih vuzov. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 1 (42): 134-137.
4. Asilyan L.V. Integraciya programmno-diagnosticheskogo podhoda v sistemu vospitatel'noj raboty morskogo vuza. *Transport Rossijskoj Federacii*. Zhurnal o nauke, praktike, `ekonomike. 2026; № 1 (122): 68-71.
5. 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. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-2111-392-396.
6. Vaganova O.I., Gladkov A.V., Konovalova E.Yu. Cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 53-56.

Статья поступила в редакцию 14.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-199-202

***Klimenko E.S.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: kati.klim@mail.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS USING MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOLVING DESCRIPTIVE GEOMETRY PROBLEMS. The article discusses development of research skills among marine industry specialists using modern digital technologies in the context of solving problems in descriptive geometry in accordance with the requirements of the new generation standards that meet the Federal State Educational Standard for Higher Education, which are relevant in the field of professional activity at a marine university. The main focus of improving traditional methods of training students at marine universities using modern information technologies and computer graphics methods is the developed methodology for teaching the course "Descriptive Geometry" (DG). Within the framework of this technology, a technique is proposed, aimed at improving the study of students of various types of educational tasks of descriptive geometry with the use of a variety of visual means and the organization of the assimilation of the material. The article presents the findings of a study on the practical results of implementing information systems in the educational process.

Key words: **research skills, methodological support, descriptive geometry, educational tasks, modern information technologies, visualization of spatial and flat objects**

***Е.С. Клименко**, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: kati.klim@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассматривается формирование исследовательских навыков у специалистов морской отрасли с использованием современных цифровых технологий в контексте решения задач начертательной геометрии в соответствии с требованиями стандартов нового поколения, соответствующих ФГОС ВО, которые являются актуальными в морском вузе в сфере профессиональной деятельности. Основным направлением, призванным улучшить традиционные методы подготовки студентов морских вузов с использованием современных информационных технологий и методов компьютерной графики, является разработанная методика в обучении курса «Начертательная геометрия» (НГ). В рамках данной технологии предлагается методика, направленная на улучшение изучения студентами различных типов учебных задач начертательной геометрии с применением разнообразных визуальных средств и организации усвоения материала. Приводятся выводы исследования практических итогов внедрения информационных систем в образовательный процесс.

Ключевые слова: **исследовательские умения, методическое обеспечение, начертательная геометрия, учебные задачи, современные информационные технологии, визуализации пространственных и плоских объектов**

Повышение эффективности в образовательном процессе курса «Начертательной геометрии» (НГ), познавательной и творческой активности обучающихся, а также подготовка их к будущей самостоятельной профессиональной деятельности с использованием современных информационных технологий позволят студентам морских специальностей успешно справляться с производственными задачами в области технологий и техники, а также оставаться конкурентоспособными на рынке труда. Использование компьютерных и анимационных технологий в образовании действительно требует тщательного пересмотра методического обеспечения учебного процесса, так как традиционные методы преподавания могут не учитывать преимущества компьютерной техники, такие как визуализация, наглядность, развитие пространственного мышления, познавательной и творческой деятельности студентов [1]. Для лучшего восприятия пространственных задач и их решения на лекционных и практических занятиях очень важно применение компьютерных и анимационных технологий, что позволит увеличить наглядность, улучшить понимание графических задач и в конечном итоге усилит интерес к изучаемому предмету. Особенно это важно для инженерного образования, где информационные технологии помогают студентам в освоении компьютерного моделирования и его применения в изучении математики, физики и техники. Современные образовательные технологии позволяют более эффективно представить учебный материал, включая использование мультимедийных презентаций и видеолекториумов, что способствует формированию пространственного мышления и развитию практических навыков. В связи с этим использование компьютерных технологий в образовании требует внедрения новых методических подходов. Сказанное определило актуальность темы данной работы.

В процессе проведенного исследования были использованы методы теоретического анализа, анализ литературы, современные формы преподавания данной дисциплины, что сформировало конкретные пути применения познавательного интереса к предмету в учебно-воспитательной деятельности курсантов морского университета.

Цель исследования: разработка заданий по геометрическому моделированию объектов, созданию трехмерных моделей деталей, применение которых в образовательном процессе, помимо развития умений выполнять плоские чертежи, будет способствовать углубленному пониманию студентами взаимосвязей между пространственными формами и их проекциями.

Учебно-исследовательская работа рассматривает ряд вопросов, таких как анализ информационных источников обучающего курса НГ, использование мультимедийных технологий в разработке последовательности графических решений для ряда задач, сравнительная оценка полученных результатов данной экспериментальной деятельности традиционной методики и с применением мультимедийной презентации, примененной к двум группам учащихся.

Традиционно на занятиях курса «Начертательная геометрия» (НГ) часто используются доски и плакаты для визуализации учебного материала, однако такие средства не всегда обеспечивают полное понимание содержания практических занятий. Теоретические знания, полученные в ходе лекций, и практическая часть, где решаются геометро-графические задачи и выполняются индивидуальные графические задания, являются базой выполнения объема учебного плана образовательной программы. Методы поэтапного представления информации по типу и содержанию материала помогают упорядочить теоретические знания, облегчая запоминание.

Разработка технологии преподавания курса «Начертательная геометрия» способствовала решению комплекса задач:

– осуществлен анализ учебной литературы, используемой при обучении НГ;

– рассмотрены современные формы преподавания лекционного материала и составления графических заданий, применяемых на практических занятиях;

– изучены методы построения геометрических образов, способствующих развитию пространственного мышления;

– разработаны инновационные пособия, которые автоматизируют создание чертежей и обеспечивают наглядное представление трехмерных моделей объектов;

– установлены методы представления учебного материала с использованием видеолекториумов и других визуальных средств, способствующих быстрому усвоению информации [2; 3];

– представлена структура направления совершенствования методики обучения НГ (рис. 1).

На кафедре механики и инженерной графики активно применяются в образовательном процессе мультимедийные презентации (рис. 2). Это создает широкие возможности для визуализации решения задач с использованием анимации. Можно демонстрировать задачи и их решения пошагово, повторяя процесс несколько раз, что способствует лучшему усвоению программы. Применение электронных образовательных ресурсов повышает познавательный интерес в учебно-воспитательной деятельности в целях улучшения восприятия информации. «Человек, в том числе обучаемый, ощущает предметы или явления. Ощущаемое фиксируется в его сознании. По мере накопления опыта ощущений (зрительных, осязательных, слуховых и пр.) ученик ассоциирует новые ощущения со старыми, соотносит их, подводит одно под другое, узнает связи между ними – все эти знания закрепляются постепенно в его памяти» [11].

Таким образом, применение мультимедийной среды в учебном процессе значительно улучшает качество представляемых материалов и их усвоение. При изучении поверхностей пошаговая демонстрация построения задачи конуса с вырезом, выполненная с использованием анимации, существенно сократила время, необходимое для освоения темы (рис. 4, 5). Также студентами рассматриваются пройденные на лекциях темы о методах и основных свойствах параллельного ортогонального проецирования, что позволяет получить результат в виде практического навыка решения задач.

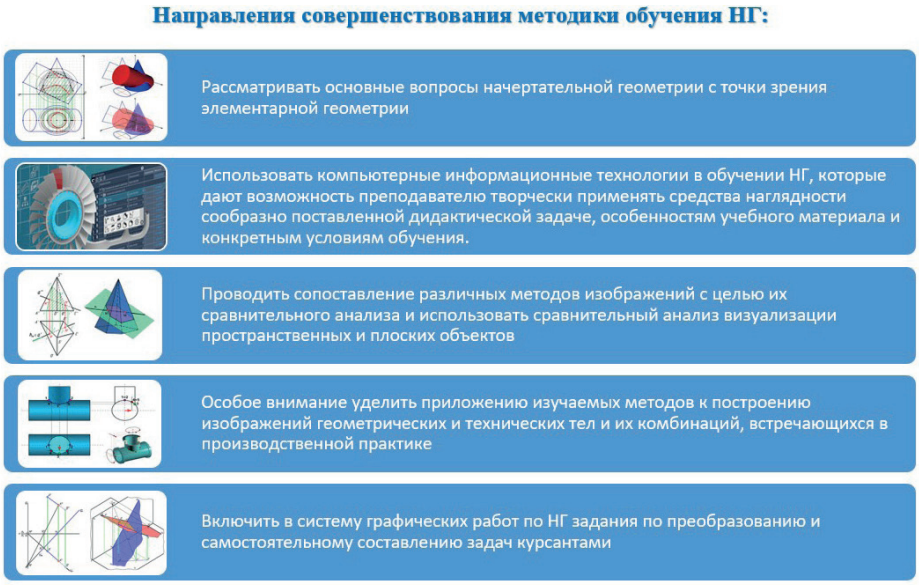


Рис. 1. Направления совершенствования методики обучения НГ

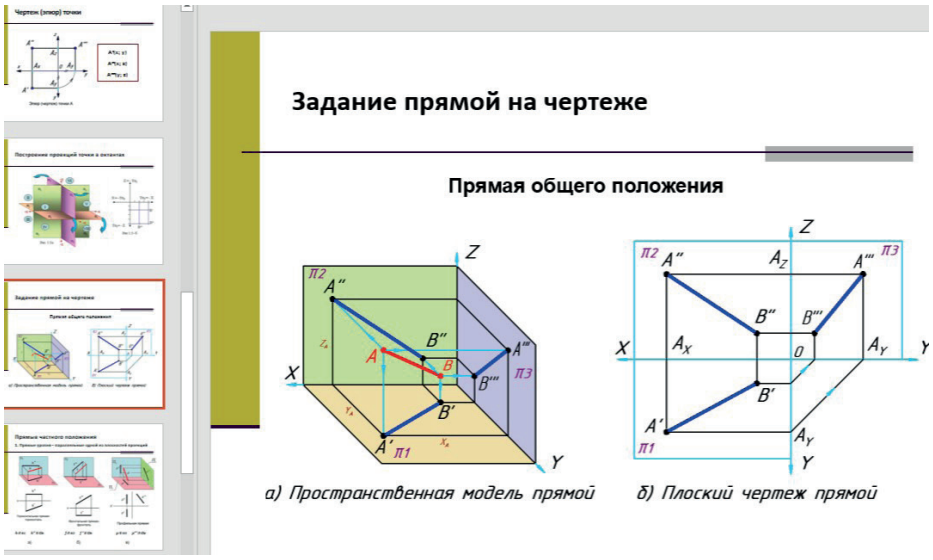


Рис. 2. Пример методического сопровождения в учебном процессе

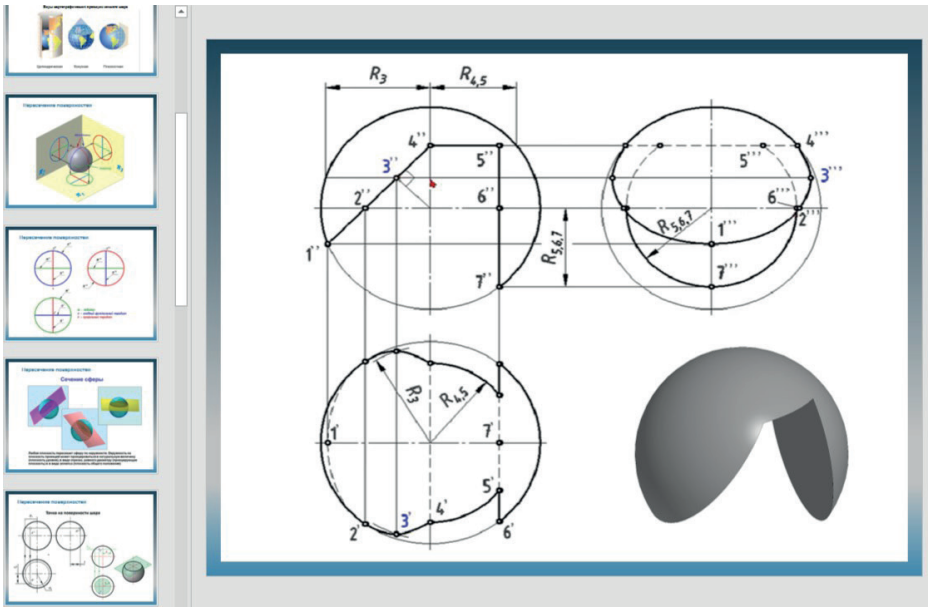
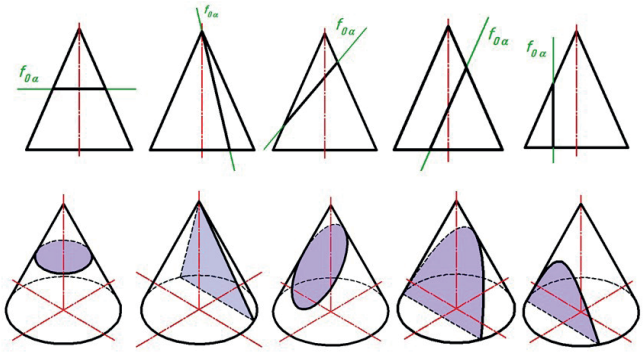


Рис. 3.



а) *окружность* б) *треугольник* в) *эллипс* г) *парабола* д) *гипербола*

Рис. 4. Примеры пересечения конуса плоскостью

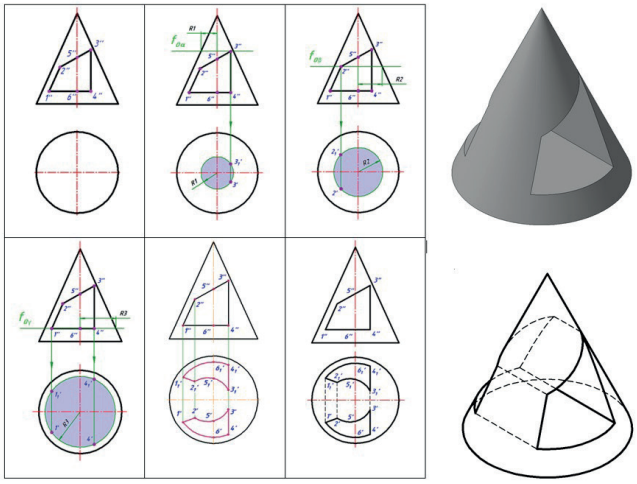


Рис. 5. Пример наглядного представления решения задачи

Мультимедийная анимация наглядно иллюстрирует процесс, делая понимание последовательности выполнения задачи более доступным. Это не только упрощает процесс запоминания, но и оживляет занятия, повышая мотивацию и поддерживая высокий уровень работоспособности студентов. Современные информационные технологии делают обучение более наглядным, мультимедийным и интерактивным. Наглядность подразумевает использование различных демонстраций, презентаций и графического материала в любых объемах. Мультимедийность дополняет традиционные методы обучения звуковыми, видео- и анимационными эффектами. Работа с применением современных цифровых технологий в процессе решения задач по начертательной геометрии помогает студентам развивать пространственное мышление – качество, являющееся показателем высокого уровня инженерного мышления специалиста.

Полученные результаты среднего балла по темам обучения по традиционной методике с использованием доски и мела, плакатов, учебной литературы и методических пособий в 211 группе (27 чел.) и с дополнительным применением

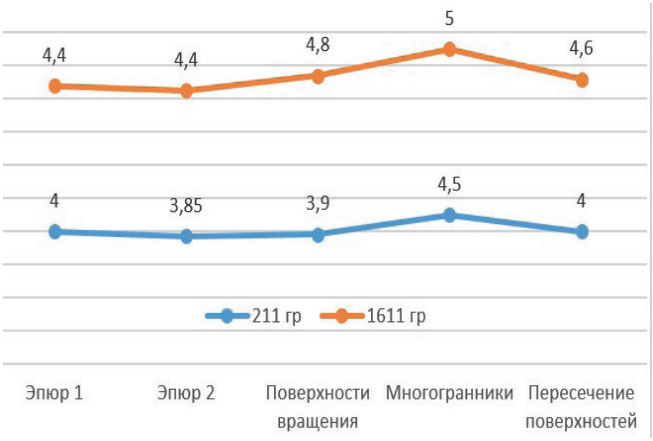


Рис. 6. Сравнительная оценка экспериментальной деятельности традиционной методики и с применением мультимедийной презентации

мультимедийных презентаций и видеолекториумов для 1611 группы (27 чел.) представлены на рис. 6. Анализ работ показал, что в целом большинство ошибок, допускаемых в решениях задач по начертательной геометрии, у некоторых студентов связано с отсутствием углубленного понимания взаимосвязей между пространственными объектами и их проекциями.

Данная методика применения наглядности и моделирования, мультимедийных и интерактивных технологий в обучении курса НГ направлена формирование и развитие технического мышления, пространственного решения различных графических задач. В методику включены графические задания, которые формируют новый способ мышления, ориентируют студентов на установление предметно-моделирующей взаимосвязи, способствуют самостоятельному составлению задач с использованием компьютерных информационных технологий, что позволяет творчески применять средства наглядности сообразно поставленной дидактической задаче [3]. На основе практических исследований можно сделать следующие выводы.

Внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс обладает рядом преимуществ:

– активизирует учебный процесс и повышает уровень усвоения информации;

– обеспечивает переход от простых задач к более сложным, требующим активизации учебного процесса и расширения методического кругозора;

– развивает целеустремленность и настойчивость, что способствует профессиональному и личностному росту студентов;

– способствует формированию уверенности в своих действиях и успешной подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности.

Вышесказанное показывает, что образовательный процесс курса НГ необходимо совершенствовать и внедрять в практику различные формы организации лекционных и практических занятий, используя современные информационные технологии согласно поставленным дидактическим задачам. Преподаватели, владеющие современными технологиями, способны наглядно демонстрировать решения задач разной степени сложности, мотивировать студентов к глубокому пониманию темы и активному участию в образовательном процессе. Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе не только развивает пространственное мышление и улучшает усвоение материала, но и формирует исследовательские навыки, необходимые для развития компетентностей будущего квалифицированного морского специалиста [4–10].

Библиографический список

1. Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н. Место компьютерного моделирования в системе современного высшего образования. *Актуальные проблемы науки и техники. Инноватика*: сборник научных статей по материалам XII Международной научно-практической конференции. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023; Т. 2: 204–209.
2. Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н. Особенности разработки методики укрупнения дидактических единиц как средства повышения учебно-познавательной деятельности курсантов морского вуза по геометро-графическим дисциплинам. *Тенденции развития науки и образования*. 2023; № 98-1: 135–139.
3. Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н. Разработка методики укрупнения дидактических единиц как средства повышения учебно-познавательной деятельности курсантов морского вуза. *Актуальные вопросы современной науки и инноватики*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2024: 132–139.
4. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Исследование формирования профессиональной компетентности курсантов морских вузов в процессе геометро-графического обучения при подготовке специалистов на транспорте. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 209–213.
5. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Проектирование содержания профессионального образования в рамках компетентностного подхода. *Педагогика, психология и образование: от теории к практике:* II Международная научно-практическая конференция. Ростов-на-Дону, 2015: 65–68.
6. Бородина Л.Н., Рыченкова А.Ю., Клименко Е.С. Модернизация содержания и дидактического обеспечения геометро-графической подготовки в морском вузе с позиций геометрического моделирования. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* Ростов-на-Дону, 2017; № 7: 91–98.
7. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю., Аминева Е.Х. Формирование профессиональных компетенций курсантов морских вузов в процессе решения профессионально-ориентированных задач. *Вестник Майкопского государственного технологического университета МГТУ.* 2015; № 3: 105–108.
8. Бородина Л.Н., Клименко Е.С., Рыченкова А.Ю. Разработка дидактического обеспечения учебного процесса с профессионально ориентированным компонентом на основе цифровизации образовательной среды с использованием интерактивных педагогических технологий. *Вестник государственного морского университета им. Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 2 (38): 143–147.

9. Рыченкова А.Ю., Бородина Л.Н., Клименко Е.С. Особенности разработки и применения обучающих видео по геометро-графическим дисциплинам. *Тенденции развития науки и образования*. 2022; № 84-5: 19–22.
10. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н. Концептуальные основы разработки банка тестовых заданий для проведения государственной итоговой аттестации выпускников морских образовательных организаций. *Морские интеллектуальные системы*. 2019; № 1-2 (43).
11. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.

References

1. Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Borodina L.N. Mesto komp'yuternogo modelirovaniya v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Aktual'nye problemy nauki i tehniki. Innovatika*: sbornik nauchnyh statej po materialam XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Nauchno-izdatel'skij centr «Vestnik nauki», 2023; T. 2: 204-209.
2. Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Borodina L.N. Osobennosti razrabotki metodiki ukrupneniya didakticheskih edinic kak sredstva povysheniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov morskogo vuza po geometro-graficheskim disciplinam. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023; № 98-1: 135-139.
3. Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Borodina L.N. Razrabotka metodiki ukrupneniya didakticheskih edinic kak sredstva povysheniya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov morskogo vuza. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki i innovatiki*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Nauchno-izdatel'skij centr "Vestnik nauki", 2024: 132-139.
4. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Issledovanie formirovaniya professional'noj kompetentnosti kursantov morskih vuzov v processe geometro-graficheskogo obucheniya pri podgotovke specialistov na transporte. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 209-213.
5. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Proektirovanie soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya v ramkah kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: ot teorii k praktike:* II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Rostov-na-Donu, 2015: 65-68.
6. Borodina L.N., Rychenkova A.Yu., Klimenko E.S. Modernizaciya soderzhaniya i didakticheskogo obespecheniya geometro-graficheskoj podgotovki v morskom vuze s pozicij geometricheskogo modelirovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. Rostov-na-Donu, 2017; № 7: 91-98.
7. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu., Amineva E.H. Formirovanie professional'nyh kompetencij kursantov morskih vuzov v processe resheniya professional'no-orientirovannyh zadach. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta MGTU*. 2015; № 3: 105-108.
8. Borodina L.N., Klimenko E.S., Rychenkova A.Yu. Razrabotka didakticheskogo obespecheniya uchebnogo processa s professional'no orientirovannym komponentom na osnove cifrovizacii obrazovatel'noj sredy s ispol'zovaniem interaktivnyh pedagogicheskih tehnologij. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta im. F.F. Ushakova*. 2023; № 2 (38): 143-147.
9. Rychenkova A.Yu., Borodina L.N., Klimenko E.S. Osobennosti razrabotki i primeneniya obuchayuschih video po geometro-graficheskim disciplinam. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022; № 84-5: 19-22.
10. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N. Konceptual'nye osnovy razrabotki banka testovyh zadanij dlya provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Morskie intellektual'nye sistemy*. 2019; № 1-2 (43).
11. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.

Статья поступила в редакцию 11.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-202-206

***Kuznetsova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*
***Mitrakhovich V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications n.a. Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny (Saint Petersburg, Russia), E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*

A COMPUTER TRAINING PROGRAM AS A WAY TO FORM PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE ALGORITHMS FOR A MARITIME SPECIALIST IN THE PROCESS OF SELF-TRAINING. The rapid pace of development of the information society dictates the need for systematic independent work of students, which is the key to their readiness for continuous self-education in the professional field. The organization of the learning process in higher education, particularly in maritime universities, using computer technologies allows for the design of tasks that reflect the specifics of future work activities and contributes to the successful acquisition of algorithms for professional foreign language communication. The article substantiates the importance of designing computer-based training programs in the process of independent training of future maritime specialists, which are aimed at developing the cadet's professional and foreign language speech skills and their successful functioning in a unified process. By performing test tasks with varying degrees of complexity, the computer program acts as a mini-trainer and is a complex system that contains automated learning task scenarios, a control and display subsystem for the learning element, and a learning management subsystem. In helps to prepare students for successful interviews in foreign companies and developing their ability to use a foreign language as a working language in the context of their professional activities.

Key words: **design and implementation of computer-based training programs, independent work, training of marine specialists, professional foreign language communication, information units, situational tasks**

***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: julx@bk.ru*
***В.А. Митрахович**, д-р пед. наук, проф., Военная орденов Жукова и Ленина Краснознамённая академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденого, г. Санкт-Петербург, E-mail: V_mitrakhovich@mail.ru*

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ АЛГОРИТМОВ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ САМОПОДГОТОВКИ

Стремительные темпы развития информационного общества диктуют необходимость систематической самостоятельной деятельности студентов, что является залогом формирования их готовности к постоянному самообразованию в профессиональной сфере. Организация процесса обучения в высшей школе, в частности в морском вузе, с помощью компьютерных технологий дает возможность проектировать задания, отражающие специфику будущей трудовой деятельности, и способствует успешному усвоению алгоритмов профессионального иноязычного общения. Данная статья обосновывает важность проектирования компьютерных обучающих программ в процессе самостоятельной подготовки будущего морского специалиста, которые направлены на развитие профессионально-предметных и иноязычных речевых умений курсанта и их успешное функционирование в едином процессе. Сочетая тестовые задания различной категории сложности, компьютерная программа принимает на себя роль мини-тренажера и представляет собой сложную систему, содержащую сценарии автоматизированных учебных заданий, подсистему управления и отображения учебного элемента и подсистему управления обучением, подготавливая обучающихся к успешному прохождению интервью в иностранных компаниях и формируя способность использовать иностранный язык в качестве рабочего в контексте своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **проектирование и внедрение компьютерных программ обучения, самостоятельная работа, подготовка морских специалистов, профессиональное иноязычное общение, информационные единицы, ситуационные задачи**

Современная высшая школа сталкивается с необходимостью совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста. От выпускника вуза требуются не только наличие глубоких предметных знаний и навыков их практического применения, но и готовность к самообразованию и самостоятельному поиску новой информации. В этом контексте самостоятельная работа студентов приобретает все большую значимость. Эта тема широко освещается в научной литературе, предлагаются разнообразные рекомендации по организации учебной деятельности обучающихся в зависимости от специфики изучаемых дисциплин.

Самостоятельную работу можно классифицировать на аудиторную и внеаудиторную (выполнение домашних заданий, творческих проектов), которые, как

правило, в реальности могут пересекаться. В условиях стремительного развития информационного общества возникает необходимость в систематической самостоятельной деятельности студентов, роль преподавателя в которой сводится к организации контроля над ней. Особую значимость самостоятельная работа приобретает в процессе освоения специальных предметов, мотивируя студентов к углубленному изучению дисциплины и формируя необходимые способности к принятию профессиональных решений. Большим подспорьем в организации самостоятельной работы являются информационные технологии, которые дают возможность проектировать задания, отражающие специфику будущей трудовой деятельности.

В средних и высших учебных заведениях особое внимание уделяется организации самостоятельного обучения для получения дополнительных знаний по изучаемым дисциплинам при использовании возможности электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и интернет-ресурсов в условиях сокращения учебных часов согласно государственным образовательным стандартам [1; 2; 3]. Профессиональная деятельность морского специалиста напрямую зависит от уровня подготовки по следующим дисциплинам: иностранный язык, морской английский язык, морской технический английский язык. Специалистам морского дела необходимы знания, умения и навыки для общения в смешанных экипажах, ведения переговоров с портовыми властями, деловой переписки, защиты своих интересов в соответствии с нормативными документами РФ. Компьютерную поддержку изучения информационной базы данных обучающиеся получают в процессе решения типовых задач труда (ТЗТ) в виде ситуационных тестовых заданий с последующей интеграцией полученных знаний в профессиональную деятельность. Применение компьютерных обучающих систем (КОС) для тренинга и контроля с целью получения высоких результатов эффективно как при использовании КОС в учебном процессе во время практических и лабораторных занятий, так и при самостоятельной подготовке. На раннем этапе обучения осуществляется отработка информационных фонетических, лексических и грамматических единиц. Тестовые задания ситуаций в качестве базы ТЗТ будущей профессиональной деятельности предлагаются на старших курсах. Все обучающиеся выполняют одну профессиональную задачу, состоящую из множества педагогических тестов открытой и закрытой формы, имея возможность получить подсказку в виде наводящего вопроса, эталона, правильного ответа, объяснения, перевода терминов, фразеологических единиц информации. Ситуационное задание выполняется в рамках карты задач на основе разветвленных алгоритмов принимаемых решений, при этом на выполненную успешно ситуационную задачу каждый участник тестирования затрачивает разное время. Особенностью программы является то, что все педагогические тесты ситуационного задания составлены с возможностью получить подсказку на все ошибочные действия.

Использование иностранного языка морским специалистом в качестве рабочего в контексте трудовой деятельности и необходимость развития алгоритмов его профессионального иноязычного общения с помощью компьютерных технологий в процессе самостоятельной работы обусловливает актуальность выбора темы нашего исследования.

Цель исследования: обосновать необходимость проектирования и внедрения компьютерной обучающей программы в профессиональную подготовку будущего морского специалиста с учетом фактора иноязычного общения в рамках самостоятельной работы как организационной формы обучения.

Объект исследования: процесс обучения курсантов плавательных специальностей с помощью компьютерной поддержки.

Предмет исследования: компьютерные программы для использования в процессе самостоятельной подготовки курсантов.

Задачи исследования:

– обоснование необходимости проектирования компьютерных программ для формирования алгоритмов профессионального иноязычного общения будущего морского специалиста;

– организация условий поэтапного усвоения алгоритмов профессиональной деятельности в ситуациях иноязычного общения с помощью компьютерной поддержки в ходе самостоятельной работы;

– выявление специфики проектирования компьютерных обучающих и контролирующих заданий и ситуационных задач;

– проведение и анализ анкетирования курсантов с целью подтверждения эффективности использования компьютерной обучающей программы в ходе их самостоятельной работы.

Научная новизна: проектирование компьютерных обучающих и контролирующих заданий и ситуационных задач на базе компьютерной программы STEP как эффективного способа самостоятельной подготовки курсантов.

Теоретическая значимость результатов исследования: обоснован подход к проектированию компьютерных программ в процесс подготовки морского специалиста в ходе самостоятельного изучения английского языка.

Практическая значимость: усвоение лексико-грамматических информационных единиц (ИЕ) английского языка в процессе самостоятельной подготовки с целью формирования навыков принятия профессиональных решений, необходимых для работы в морских компаниях, на отечественных судах, на торговых судах иностранных компаний.

Материалы и методы исследования: моделирование и анализ процесса интеграции предметного технологического и языкового коммуникативного компонентов профессиональной подготовки курсантов плавательных специальностей с помощью компьютерных технологий; анкетирование, опрос и анализ полученных результатов.

Едва ли можно представить жизнь современного обучающегося без применения информационных технологий. Ни одна область деятельности не достигает высочайшего уровня своего развития без интернет-ресурсов. Проектирование компьютерных программ для образовательной сферы деятельности обусловлено быстроменяющимися политическими и экономическими событиями настоящего времени [3]. Успешность будущих специалистов напрямую зависит от умения планировать и прогнозировать жизненные перспективы. Во многих научных работах затрагивается тематика педагогического проектирования как прогнозирования результатов развития общества. В научных изысканиях справедливо отмечается важность интегрирования новейших компьютерных технологий в гуманитарные отрасли научного знания с целью повышения качества профессионального обучения и развития личности будущего специалиста, описываются основные признаки теоретического и методологического проектирования технологий: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация и гибкость [4; 5; 6]. Эффективность процесса обучения обусловлена диагностическим целеобразованием и результативностью. Экономичность достигается оптимизацией труда преподавателя и достижением запланированных результатов обучения с малой затратой времени. Обеспечиваемая обратная связь в информационных технологиях позволяет осуществлять корректировку ошибочных действий, выбор различных режимов обучения с учетом их индивидуальных способностей, гибкости системы контроля и оценки. Таким образом, педагогические информационные технологии в образовательном процессе помогают освоить учебные информационные единицы (ИЕ) учебного предмета, дидактической темы или вопроса. Под информационной единицей иностранного языка подразумевается лексический элемент, грамматический термин, знак препинания, фраза, слово, предложение, текст и т. п. [7].

Известно, что, исполняя свои должностные инструкции, профессионал морского дела применяет иностранный язык, выступающий «средством регуляции технологических процессов» [8, с. 246]. Таким образом, процесс обучения курсантов в морском вузе с помощью компьютерных технологий должен учитывать проектирование технологических процессов его трудовой деятельности с учетом коммуникативного иноязычного компонента. Использование компьютерной поддержки существенно повышает эффективность обучения, поскольку способствует развитию готовности будущего специалиста к выполнению профессиональных задач в условиях цифровой экономики, что повышает его востребованность в профессиональной сфере.

При проектировании образовательной технологии, в основе которой находится единство трех компонентов: обучение, воспитание и развитие личности обучающегося, создаются педагогические условия управления и организации процесса обучения, одним из которых является сама компьютерная программа, используемая в соответствии с целесообразностью ее применения [9].

Структура технологии управления обучением заключает в себе технологию самого обучения, а также методы и средства управления процессом обучения. Педагогика представляется, с одной стороны, как наука, описывающая конечный

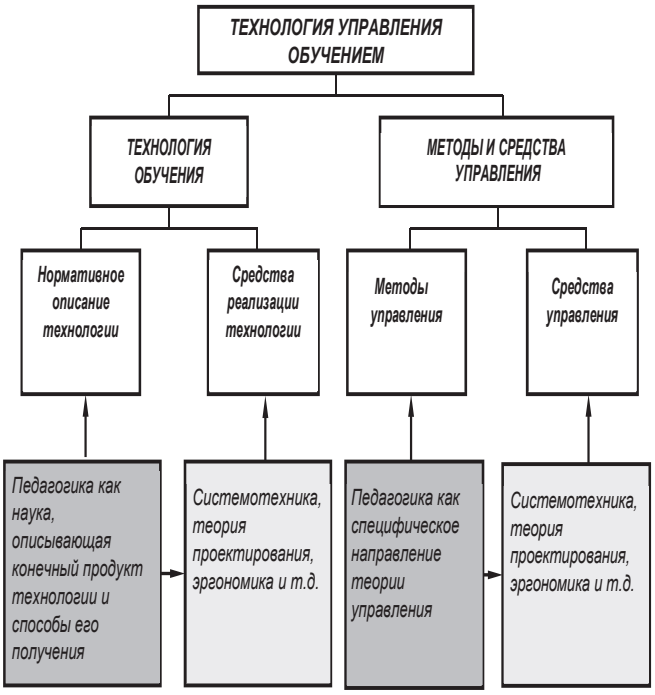


Рис. 1. Структура технологии управления обучением

продукт технологии и способы его получения, с другой стороны, как специфическое направление теории управления во взаимодействии с системотехникой, теорией проектирования, эргономики и т. д. (см. рис. 1.).

Моделирование учебного процесса (а именно – практических занятий с использованием компьютерной программы) происходит с учетом прогнозирования, создания и корректировки инновационной образовательной среды, стимулирующей познавательную активность и творчество в рамках предъявляемых требований к учебной деятельности.

Так, в ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова на практических занятиях по дисциплинам иностранного языка, морского английского языка и морского технического английского языка курсанты проходят подготовку по освоению ТЗТ на базе авторского программного продукта *Seafarers' Testing English Programme* (*STEP*) [10]. В ходе освоения указанных дисциплин курсанты выполняют педагогические тесты открытой или закрытой формы с возможностью просмотра ошибочных действий, их анализа и последующим запоминанием образцов и эталонов правильных ответов (см. рис. 2.).

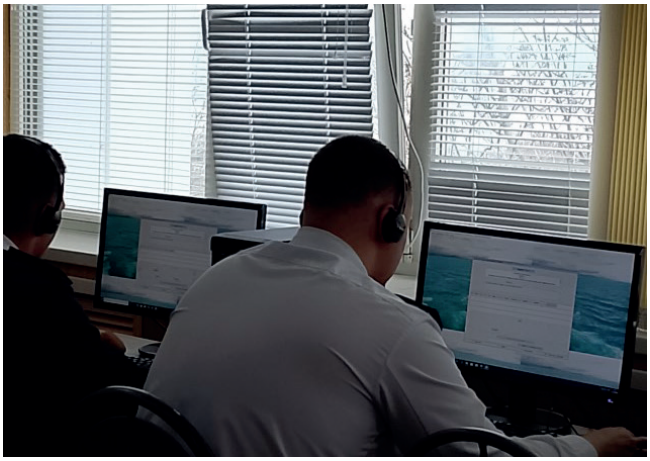


Рис. 2. Работа курсантов по теме составления делового письма с помощью компьютерной программы STEP

На первом этапе самостоятельной работы курсанты начальных курсов осваивают языковые ИЕ, пополняя свой словарный запас вокабулярием по темам дисциплин, предусмотренных в учебно-методических комплексах (УМК) средних и высших учебных заведений. Основной целью является отработка фрагментарной профессиональной деятельности морского специалиста в рамках законодательных требований морских международных конвенций. Для организации самостоятельной подготовки обучающихся по материалам изучаемых дисциплин, как правило, используются компьютерные учебные программы, тренажерные системы, различные интернет-ресурсы, являющиеся источниками быстрого доступа к необходимой информации, с целью интегрирования ее в алгоритмы действий будущей профессиональной деятельности, а также обладающие опциями прогнозирования возможных экстраординарных ситуаций, требующих особой подготовки и быстрой реакции на принятие единственно правильного решения задачи. В условиях иноязычного общения необходимо четко осознавать правильное значение ИЕ, важность их быстрого запоминания и владеть умением точно соотносить ИЕ с предметными характеристиками обозначающих их объектов.

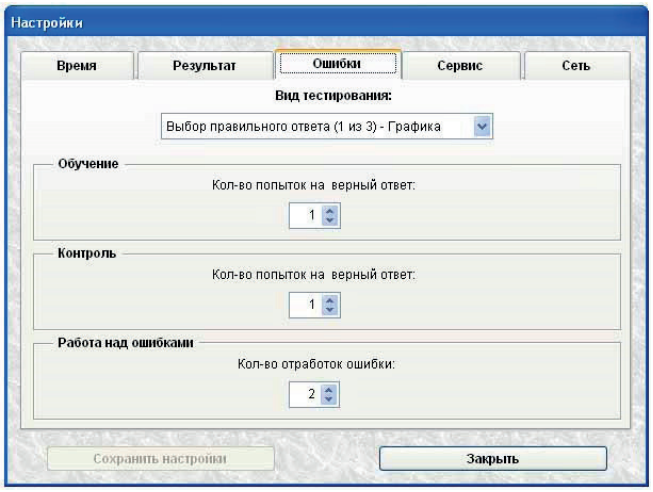


Рис. 3. Установка опции «Ошибки» в компьютерной программе STEP

Следует отметить, что в ходе самоподготовки с помощью компьютерной программы у студента есть возможность следить за показателями своей успешности при выполнении тестовых заданий с целью достижения более высокого уровня знаний, способствующего формированию стереотипов будущей профессиональной иноязычной деятельности.

При выполнении педагогических тестов с использованием компьютерной поддержки должны соблюдаться основные принципы осваивания иностранного языка: понимание ИЕ, ее значимость, подтверждение, перефразирование, повторение [11; 12]. Фрагмент программы, направленный на освоение профессиональных языковых ИЕ, предусматривает не только получение результатов тестирования, но и рекомендацию повторных выполнений действий для его улучшения. Выбирая вкладку «Ошибки», курсант самостоятельно рассчитывает количество отработок с целью запоминания в зависимости от своих индивидуальных предпочтений (см. рис. 3). Повторные воспроизведения операций в режиме тренировки для запоминания информации представляются особенно важными, поскольку закладывают основу формирования алгоритмов профессиональной деятельности.

В связи с тем, что участниками общения на судне зачастую являются представители различных стран, обоснованным дополнением в проектировании обучающей программы является включение в тестовые задания на прослушивание аудиозаписей с различными акцентами участников коммуникации для овладения курсантами речевыми особенностями произношения и манерами общения [13, с. 9].

На старших курсах обучающиеся выполняют ситуационные тестовые задания, следуя созданной администратором карте задач с учетом прогнозируемых ошибочных действий. Обратная связь заключается в выводе на экран компьютера сообщения о правильности/неправильности действия и возможности корректировки своего решения с помощью подсказки. Оперативно принятое решение на основе иноязычной информации и точное выполнение действий с учетом регламента профессионального общения в допустимых временных рамках позволяет сделать вывод о том, что курсантом самостоятельно выявлена и проанализирована проблемная ситуация, определена оперативная задача и найдены способы ее решения (см. рис. 4, 5). Таким образом, самоподготовка обучающегося с помощью метода ситуационных задач позволяет выявить уровень его усвоения алгоритмов профессиональной деятельности.

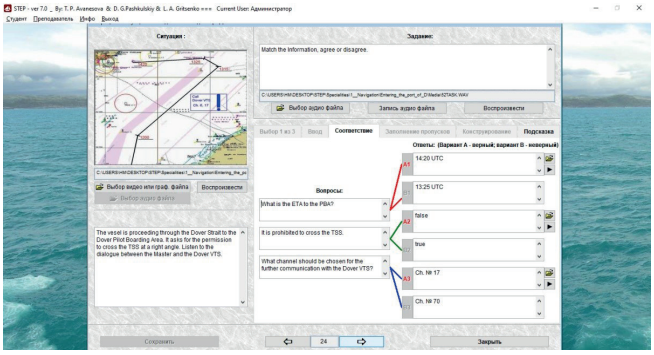


Рис. 4. Тестовое задание на выбор правильного соответствия согласно активируемой аудио информации в режиме администратора

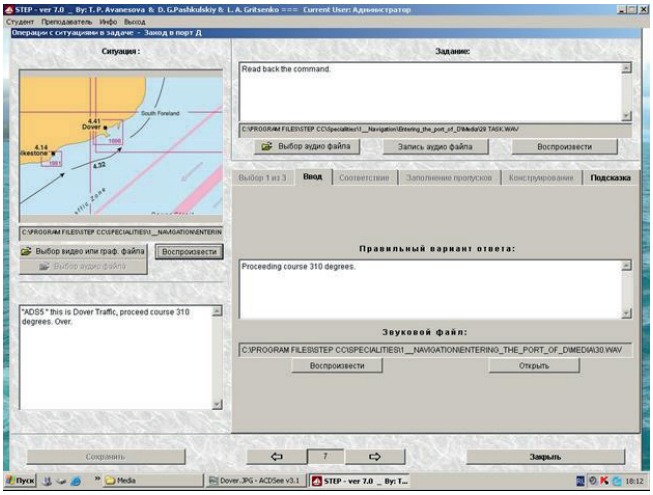


Рис. 5. Пример педагогического теста согласно карте задач

В программе предусмотрено аудио- и визуальное моделирование прогресса перемещения «активных судов» и статичности неподвижных объектов в любой акватории в реалистичных временных, навигационных и метеоусловиях,

что позволяет детально воспроизвести специфику труда морского специалиста. В этой связи выполнение тестовых заданий в рамках ТЗТ, в которой компьютерной программой предусмотрены условия высшей категории сложности (помехи в эфире, шумы, неполная информация, акценты участников общения и пр.), способствует отработке алгоритмов действий обучающихся морской специальности и формированию навыков принятия правильных профессиональной решений (см. рис. 6). Это особенно актуально для подготовки курсантов к работе в смешанных экипажах, члены которых являются представителями различных национальностей, поскольку среди обучающихся бытует мнение, что «меня поймут» даже при неправильном использовании языковых ИЕ.

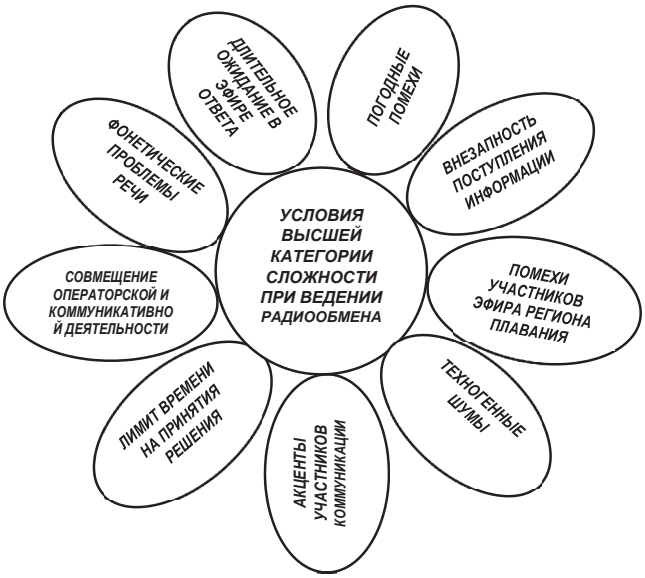


Рис. 6. Условия высшей категории сложности

Сочетая тестовые задания различной категорией сложности, компьютерная программа принимает на себя роль мини-тренажера и представляет собой сложную систему, содержащую сценарии автоматизированных учебных заданий, подсистему управления и отображения учебного элемента и подсистему управления обучением с наличием участников взаимодействия – «обучающий – компьютер – обучающийся», а не «обучающий – компьютер» и «обучающийся – компьютер» (см. рис. 7) [14]. Несомненно, роль обучающего в этой системе взаимодействия неоспорима, особенно при снятии трудности понимания, обсуждении ошибочных действий, корректировки принимаемых решений обучающимися.

Результаты анкетирования по итогам прохождения цикла ситуационных задач показали, что у подавляющего большинства курсантов (94,29%) значительно повысился уровень уверенности в процессе взаимодействия с другими операторами. Ситуационные задачи, имитирующие реальные условия на судне (включая предметную, социальную и психологическую стороны), позволяют интегрировать все компоненты профессиональной готовности, необходимые для эффективного применения алгоритмов деятельности на иностранном языке, в единое личностное качество.

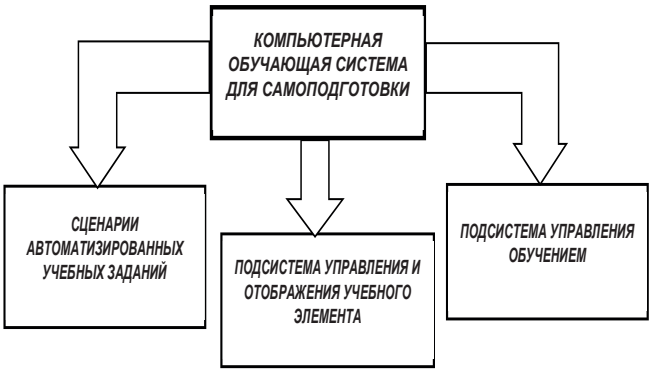


Рис. 7. Компьютерная обучающая система для самоподготовки

Следует подчеркнуть, что 93,94% опрошенных в процессе анкетирования полагают, что выполнение заданий по усвоению ИЕ с использованием компьютерных средств на начальном этапе, предшествующим решению ситуационных заданий, является ключевым фактором для успешного их выполнения.

Проведенный анализ анкетирования курсантов после самостоятельной работы с программой STEP подтверждает, что ее использование значительно повышает эффективность усвоения новой информации, повышает интерес и вовлеченность студентов в учебный процесс, направляет их активность на поиск взаимосвязи между изучаемым материалом и реалиями будущей трудовой деятельности, на проектирование различных вариантов ответа и прогноз возможных последствий в зависимости от его правильности, что способствует всестороннему осознанию значимости своих действий по решению поставленной задачи.

Таким образом, интеграция компьютерных систем в образовательный процесс позволяет эффективно организовать освоение студентами будущих профессиональных алгоритмов как на практических занятиях, так и в процессе самоподготовки. Стимулируя когнитивную деятельность обучающихся, программа способствует развитию аналитического мышления, направленного на всестороннее осмысление и интерпретацию информационных единиц, составляющих основу алгоритмов профессиональной деятельности в ситуациях иноязычного общения. В результате приобретается способность прогнозировать их применимость, функциональную роль, взаимозависимости и значимость в разнообразных профессиональных контекстах. Компьютерная поддержка для самостоятельной работы курсантов оптимизирует процесс их адаптации к условиям работы на судне, особенностям иноязычной речи в смешанных экипажах, формированию профессиональных стереотипов.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение***.** Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
3. *Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.* Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 816. Available at: https://docs.cntd.ru/document/436767209
4. Цеханович Д.Б. Образовательные технологии дистанционного обучения вуза. Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022; Т. 2, № 2 (22): 108–112.
5. Печников А.Н., Шиков А.Н. *Проектирование и применение компьютерных технологий обучения*: монография. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2014.
6. Куцев Л. Компьютерные технологии: опыт использования. *Высшее образование в России*. 2004; № 5: 112–115.
7. Аванесова Т.П., Фаттахова Н.А., Дементьева О.И. Электронный образовательный ресурс как важный элемент освоения компетенции изучающими английский язык. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 1 (110): 307–310.
8. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Аванесова Т.П. Ситуационная задача в контексте виртуальной реальности как средство профессиональной подготовки морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 245–250.
9. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. *Педагогическое образование в России.* 2012; № 2: 34–39.
10. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students Teaching English Programme (STEP): регистрационная программа для ЭВМ №010613422*. Москва: ФГУ ФИПС, 2010.
11. 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.
12. Weeks F. *Seaspeak Training Manual*. Pergamon Press, 1988.
13. *Стандартные фразы ИМО для общения на море*. Санкт-Петербург: ЗАО ЦНИИМФ, 1997.
14. Шишло М.З. *Обучение будущих судоводителей аудированию в профессиональном радиообмене по УКВ на море*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2002.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.06 `Ekspluataciya sudovyh `energeticheskih ustanovok*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 Sudovozhdenie*. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/

3. *Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizaciyami, osuschestvlyayuschimi obrazovatel'nuyu deyatel'nost', `elektronnogo obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 23.08.2017 N 816. Available at: https://docs.cntd.ru/document/436767209
4. Cehanovich D.B. Obrazovatel'nye tehnologii distancionnogo obucheniya vuza. Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 2, № 2 (22): 108-112.
5. Pechnikov A.N., Shikov A.N. *Proektirovanie i primenenie komp'yuternyh tehnologij obucheniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2014.
6. Kucev L. Komp'yuternye tehnologii: opyt ispol'zovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 5: 112-115.
7. Avanesova T.P., Fattahova N.A., Dement'eva O.I. `Elektronnyj obrazovatel'nyj resurs kak vazhnyj `element osvoeniya kompetencii izuchayuschimi anglijskij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 307-310.
8. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Avanesova T.P. Situacionnaya zadacha v kontekste virtual'noj real'nosti kak sredstvo professional'noj podgotovki morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 245-250.
9. Semenova I.N., Slepuhin A.V. Opredelenie i didakticheskaya konstrukciya metodiki ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; № 2: 34-39.
10. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students Teaching English Programme (STEP): registracionnaya programma dlya `EVM №010613422*. Moskva: FGU FIPS, 2010.
11. 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.
12. Weeks F. *Seaspeak Training Manual*. Pergamon Press, 1988.
13. *Standartnye frazy IMO dlya obscheniya na more*. Sankt-Peterburg: ZAO CNIIMF, 1997.
14. Shishlo M.Z. *Obuchenie buduschih sudovoditelej audirovaniyu v professional'nom radioobmene po UKV na more*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 18.05.26

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-206-209

***Bu Fan**, Doctor of Philology, Associate Professor, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 2020015@hlju.edu.cn*

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION. The article is devoted to the analysis of changes taking place in the world's educational systems under the influence of globalization processes. The main directions of transformation are systematized: internationalization of higher education, digitalization of the educational environment, unification of educational standards and a change in the geopolitical configuration of international educational relations. The necessity of transition to a multipolar model of international educational cooperation, within which alternative formats of interaction are actively developing, is substantiated. A model of transformation of international educational relations in the context of globalization is proposed. The model includes four basic dimensions according to which a structural shift is taking place: geographical concentration, academic language, standardization, and the hierarchy of universities. The problems of education transformation in the context of globalization are identified and systematized, and possible solutions are proposed: the development of hybrid forms of education, the creation of balanced mechanisms for academic mobility, and the formation of new models of interstate cooperation.

Key words: **globalization of education, internationalization, transformation of educational systems, transformation of education, digitalization of education, unification of educational standards.**

***Бу Фань**, д-р филол. наук, доц., Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 2020015@hlju.edu.cn*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена анализу изменений, происходящих в мировых образовательных системах под воздействием глобализационных процессов. Систематизированы основные направления трансформации: интернационализация высшего образования, цифровизация образовательной среды, унификация образовательных стандартов и изменение геополитической конфигурации международных образовательных связей. Обоснована необходимость перехода к многополярной модели международного образовательного сотрудничества, в рамках которой активно развиваются альтернативные форматы взаимодействия. Предложена модель трансформации международных образовательных связей в условиях глобализации. Модель включает четыре базовых измерения, по которым происходит структурный сдвиг: географическая концентрация, академический язык, стандартизация, иерархия университетов. Выявлены и систематизированы проблемы трансформации образования в условиях глобализации, предложены возможные пути их решения: развитие гибридных форм обучения, создание сбалансированных механизмов академической мобильности и формирование новых моделей межгосударственного сотрудничества.

Ключевые слова: **глобализация образования, интернационализация, трансформация образовательных систем, трансформация образования, цифровизация образования, унификация образовательных стандартов**

Актуальность темы исследования определяется рядом важных факторов. Глобализационные процессы, охватившие все сферы общественной жизни во второй половине XX – начале XXI века, не могли не затронуть систему образования. Глобализация оказывает влияние на образовательные системы по всему миру, вынуждая их адаптироваться к новым вызовам и требованиям. Традиционная модель интернационализации высшего образования, доминировавшая в 1990–2010-е годы и характеризовавшаяся жесткой иерархией университетов, концентрацией мобильных студентов в «Большой четверке» (США, Великобритания, Австралия, Канада) и унификацией образовательных стандартов по стандартам Болонского процесса, уступает место новой – многополярной, сетевой и полицентричной модели. Этот переход связан с противоречиями между открытостью образовательных систем и стремлением сохранить национальную идентичность, унификацией и необходимостью учета локальной специфики, коммерциализацией образовательных услуг и пониманием образования как глобального общего блага. Также актуальность исследованию придает геополитическая нестабильность последних лет, выразившаяся в переориентации студенческих потоков, поиске альтернативных форматов сотрудничества и пересмотре роли английского языка как единственного языка академической коммуникации. В сложившейся ситуации возникла необходимость в системном анализе происходящих изменений и построении обобщающей модели, которая позволит зафиксировать переход от униполярной к многополярной конфигурации, а также выявить основные проблемы, сопровождающие этот переход, и наметить пути дальнейшего развития мирового образовательного пространства.

Целью исследования является выявление основных направлений трансформации образовательных систем в контексте глобализации, а также определение проблем и перспектив развития международного образовательного сотрудничества в условиях перехода к многополярной модели мирового порядка.

Объектом исследования выступают образовательные системы различных стран и регионов мира в их взаимодействии с глобализационными процессами.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать основные направления трансформации образовательных систем под воздействием глобализации;

– охарактеризовать динамику и структурные изменения в академической мобильности на основе актуальных статистических данных;

– рассмотреть эволюцию международного образовательного сотрудничества от униполярной к многополярной модели;

– выявить проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются национальные образовательные системы;

– определить перспективные направления дальнейшего развития мирового образовательного пространства.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели трансформации международных образовательных связей в условиях глобализации, отражающей переход от униполярной модели (доминировавшей в 1990–2010-е годы) к многополярной, формирующейся с середины 2010-х годов и по настоящее время. Модель включает четыре базовых измерения, по которым происходит структурный сдвиг: географическая концентрация, академический язык, стандартизация, иерархия университетов.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в работе систематизированы существующие подходы к анализу влияния глобализации на образование, что позволило выделить основные направления трансформации: интернационализацию, унификацию образовательных стандартов, цифровизацию и геополитическую переконфигурацию международных связей. Предложенная автором модель перехода от униполярной к многополярной конфигурации международных образовательных связей вносит вклад в теорию интернационализации

высшего образования, дополняя её инструментарием для анализа структурных сдвигов в мировой образовательной системе. Обоснованное в исследовании различение униполярной и многополярной моделей позволяет не только интерпретировать уже произошедшие изменения, но и служит теоретической основой для прогнозирования дальнейшей эволюции мировых образовательных систем.

Практическая значимость исследования заключается в предложенных автором направлениях решения проблем трансформации образовательных систем, которые являются практическим инструментарием для корректировки текущих стратегий. Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе.

В работе использованы методы системного и статистического анализов, описание, систематизация, классификация, сопоставление, сравнение, графический, табличный методы.

Проблематика трансформации образования под воздействием глобализации разрабатывается по нескольким направлениям. Наиболее масштабно в научной литературе представлена интернационализация высшего образования. Кирилюк А.В., Рогова Я.Д., Токарева С.А. исследуют постпандемийные стратегии интеграции глобальных стандартов с локальными особенностями. Степаненко Д.А., Рогова И.Н. предлагают пути формирования конкурентоспособной модели интернационализации в евразийском пространстве. Зарубежный взгляд представлен Vakulenko V., Świerk K., CohenMiller A., предлагающими переосмыслить академическую мобильность. Наиболее концептуальным представляется исследование Яроцкой Л.В. и Фроловой К.А., вводящих понятие «постинтернационализация», фиксирующее качественный сдвиг в мировом образовательном пространстве. Значительное количество исследований посвящено цифровой трансформации образования, ускорившейся в период пандемии. Например, Юдина Т.Н., Сёмочкина Н.Н. анализируют итоги цифровизации российского высшего образования, заключая, что цифровизация превратилась в системообразующий фактор, но сопровождается неравенством в доступе к инфраструктуре и компетенциям. Наиболее последовательно унификация как составляющая глобализации исследована Коростелевой Л.Ю., которая анализирует проявление унификационных процессов через единые требования к образовательным программам и создание единых учебников. Автор показывает, что унификация повышает качество и сопоставимость образования, но несет риски нивелирования национальной идентичности. Изменение геополитической конфигурации и соответствующие ему статистические данные представлены в аналитических отчетах и исследованиях BONARD, NAFSA и Oxford Test of English, ЮНЕСКО, ОЭСР НИУ ВШЭ, объединяющих экспертов всех стран БРИКС.

Вместе с тем существующие исследования страдают фрагментарностью: они рассматривают отдельные аспекты трансформации изолированно, не предлагая целостной концептуальной модели. Настоящая статья восполняет этот пробел, предлагая модель перехода от униполярной к многополярной конфигурации международных образовательных связей по четырем измерениям.

Влияние глобализации на образовательные системы протекает по нескольким направлениям, каждое из которых имеет свои движущие силы, механизмы реализации и спектр последствий. Проведенный анализ позволил выявить четыре направления (рис. 1).

Рис. 1. Основные направления трансформации образовательных систем под воздействием глобализации

На протяжении последних десятилетий интернационализация рассматривалась в качестве основополагающей тенденции развития мирового образовательного пространства. В научной литературе под интернационализацией образования понимают процесс активного внедрения в образовательную практику разных государств международного компонента, являющегося следствием международной интеграции [1–4]. Однако, как обосновано утверждают Л.В. Яроцкая и К.А. Фролова, современные условия свидетельствуют о дестабилизации и качественной трансформации процессов интернационализации, что позволяет говорить о переходе к этапу постинтернационализации образования – «периоду открытой, целенаправленной, массированной фрагментации международного образовательного пространства в интересах западных политических элит; переосмысления и девестернизации образовательных приоритетов в других странах; обретения новых смыслов международного сотрудничества в сфере образования» [5, с. 97].

Динамика академической мобильности наглядно демонстрирует масштаб происходящих изменений. В 2000 году в мире насчитывалось около 2 млн мобильных студентов, к 2021 году это число увеличилось более чем в три раза, достигнув 6,4 млн человек, причем три четверти из них обучались в странах с высоким уровнем дохода [6]. Согласно прогнозам, к 2030 году число международных студентов может вырасти до 8,5–9 млн человек [7]. Однако, как показывают данные ОЭСР, из более чем 6 млн студентов, обучавшихся за рубежом в 2023 году, чуть более 5 млн были зачислены в образовательные учреждения стран ОЭСР, причем почти половина из них (46%) обучались в четырех странах – США, Великобритании, Австралии и Канаде [8].

В то же время современная ситуация характеризуется структурными сдвигами в географии академической мобильности: более 450 тыс. студентов отвернулись от традиционных четырех направлений [9]. Почти половина американских университетов (48%) сообщили о снижении численности студентов бакалавриата осенью 2025 года, а 63% отметили снижение численности обучающихся в магистратуре и аспирантуре. В Канаде 82% университетов зафиксировали сокращение контингента иностранных студентов [10]. Представленная статистика свидетельствует о смене качества интернационализации образовательных систем.

Другим важным аспектом влияния глобализации на систему образования является цифровая трансформация, ускорившаяся в период пандемии коронавируса, где особое внимание уделяется виртуальным академическим обменам как инструменту устойчивого и инклюзивного международного сотрудничества. Технологии позволяют расширить доступ к образовательным ресурсам, предоставляя возможность обучаться в режиме онлайн, что особенно актуально для стран и регионов, испытывающих дефицит качественных образовательных услуг [1; 11].

Также следует отметить, что глобализация стимулирует процессы унификации и стандартизации в образовании, что проявляется в разработке единых требований к образовательным программам, создании сопоставимых квалификационных уровней и внедрении международных систем оценки качества. Унификация как неотъемлемый компонент глобализации в сфере образования выражается в унифицированных требованиях к образовательным программам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов и создании единых учебников [12, с. 63]. Наиболее ярким примером унификационных процессов в образовании выступает Болонский процесс, направленный на формирование Европейского пространства высшего образования. С одной стороны, унификация способствует повышению качества образования и делает его более сопоставимым между разными странами. С другой стороны, существует риск утраты уникальности и культурных особенностей национальных образовательных систем, что может привести к однообразию в обучении. Важно, что наряду с унификацией сохраняется и противоположная тенденция – диверсификация образовательных систем, их адаптация к локальным национальным традициям [1]. Л.Ю. Коростелёва отмечает, что в российском образовании сосуществуют оба процесса: «участники образовательного процесса демонстрируют осторожное принятие унификационных инициатив, одновременно отстаивая право на сохранение национальной специфики» [12, с. 68]. Отметим, что выход России из Болонской системы в 2022 году продемонстрировал системный кризис Болонского процесса как универсальной модели, для страны он не стал признаком изоляции, а показал переориентацию страны с европейских стандартов на создание суверенной системы высшего образования, ориентированной на внутренние экономические и технологические потребности.

Глобализация также стимулирует распространение английского языка как основного средства международной коммуникации в академической среде, что может усиливать дисбаланс в доступе к информации для тех, кто не владеет этим языком. Однако в настоящее время развивается полилингвальность, альтернативные языковые платформы и технологии автоматического перевода на основе искусственного интеллекта, что снижает языковые барьеры для неанглоязычных исследователей и студентов [13].

Далее охарактеризуем изменение геополитической конфигурации международных образовательных связей. Наибольшие изменения в образовании под воздействием глобализации связаны с трансформацией самой системы международных отношений в этой сфере. За последние 15 лет мир высшего образования перешел от эры глобальной открытости, доминировавшей под влиянием американских исследований и западных университетских моделей, к многополярной эпохе, характеризующейся большим равенством между мировыми регионами, но при этом частичными нарушениями глобального сотрудничества в сфере высшего образования [1; 14].

Исследователи китайских университетов в настоящее время производят вдвое больше научных работ мирового уровня, чем их коллеги в США, а появление искусственного интеллекта означает, что работы, созданные на любом языке, теперь могут свободно переводиться на другие языки [13]. Это создает принципиально новые условия для формирования подлинно многополярного образовательного пространства, в котором ни одна страна или языковая группа не обладает монополией на производство и распространение знания.

В этих условиях особенно актуальным становится поиск альтернативных форм международного образовательного сотрудничества, не ориентированных исключительно на западные модели. Одним из наиболее ярких примеров формирования многополярной модели образовательного сотрудничества выступает Сетевой университет БРИКС, объединяющий вузы десяти стран для совместной разработки образовательных программ, реализации научных проектов по международным стандартам и программ обмена студентами и преподавателями [15]. Активно развивается и сотрудничество в сфере подготовки педагогических

кадров. Российский Глазовский государственный инженерно-педагогический университет стал первым педагогическим вузом из России, вошедшим в Сетевой университет БРИКС, что открывает возможности для совместных образовательных программ и обмена опытом в области педагогической науки и практики. При поддержке этого вуза создано 13 центров открытого образования, в которых жители Никарагуа, Венесуэлы и Кубы могут пройти обучение бесплатно. Занятия уже посетили более 1 500 человек [15].

В ответ на вызовы глобализации ЮНЕСКО в марте 2026 года опубликовала дорожную карту «Трансформация высшего образования: глобальное сотрудничество в области видения и действий», в которой изложены семь руководящих принципов перестройки высшего образования [6]:

– выделение ресурсов на обеспечение справедливости и плюрализма;
– содействие свободе учиться, преподавать, исследовать и сотрудничать на международном уровне;
– развитие исследовательского духа, критического мышления и творчества;

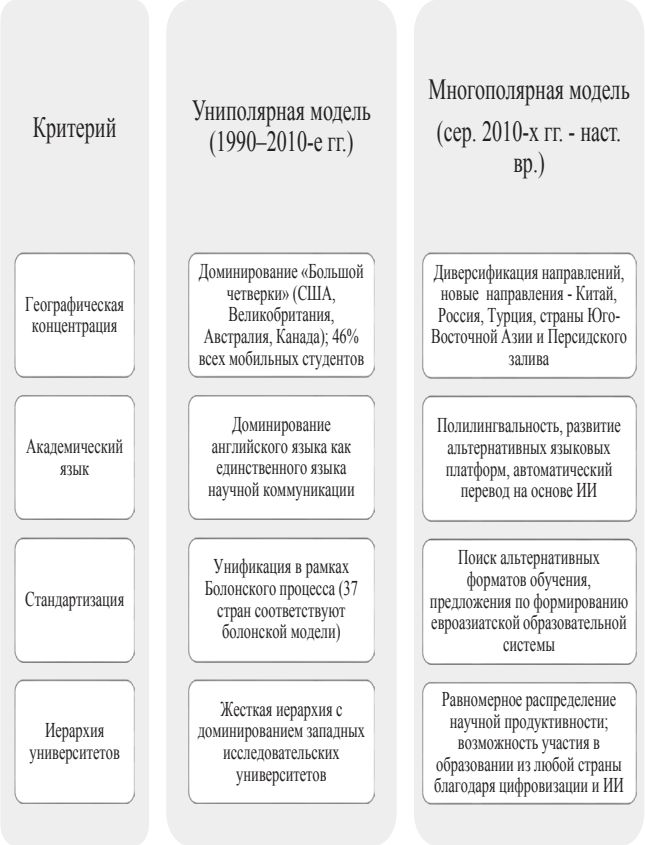


Рис. 2. Модель трансформации международных образовательных связей в условиях глобализации

– установление человеко-центрированной роли цифровых технологий и искусственного интеллекта;
– принятие этики сотрудничества и солидарности;
– центрирование устойчивости и восстановления;
– поддержка обогащенных пониманий качества, совершенства и релевантности

Результатом проведенного исследования стала разработанная автором модель трансформации международных образовательных связей, отражающая переход от униполярной модели (доминировавшей в 1990–2010-е годы) к многополярной модели, формирующейся с середины 2010-х годов и по настоящее время (рис. 2).

Модель включает четыре базовых измерения, по которым происходит структурный сдвиг: географическая концентрация, академический язык, стандартизация, иерархия университетов, и позволяет зафиксировать произошедшие изменения и прогнозировать дальнейшую эволюцию международных образовательных связей в направлении формирования подлинно многополярного, сетевого и полицентричного глобального образовательного пространства.

Однако, несмотря на появление новых форматов сотрудничества, практика международного образовательного взаимодействия сталкивается с рядом острых противоречий, требующих системного осмысления и выработки сбалансированных решений. В ходе проведённого анализа были выявлены шесть ключевых проблем, сопровождающих трансформацию образовательных систем в условиях глобализации. Обзор источников позволил их систематизировать в табл. 2, где также предложены возможные пути решения по каждой из проблем.

Представленные в таблице 2 пути решения не носят универсального характера и требуют учёта конкретных социально-экономических и культурных условий каждой страны. Однако их систематизация позволяет выделить несколько общих векторов дальнейшего реформирования глобального образовательного пространства. Во-первых, необходим переход от имитационного заимствования западных моделей к их критической адаптации с сохранением национальных образовательных традиций. Кроме того, следует развивать региональные сетевые структуры (наподобие Сетевого университета БРИКС) как альтернативу или дополнение к традиционной западной интернационализации. Нельзя не отметить, что цифровая трансформация образования должна сопровождаться мерами по преодолению цифрового неравенства (инвестиции в инфраструктуру, открытые лицензии, программы переподготовки преподавателей). Только при соблюдении этих условий глобализация образования сможет реализовать свой потенциал как инструмент устойчивого и инклюзивного развития, а не углубления существующих неравенств.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что образовательные системы современного мира находятся в состоянии глубокой и противоречивой трансформации, вызванной глобализационными процессами. В статье систематизированы основные направления трансформации: интернационализация высшего образования, цифровизация образовательной среды, унификация образовательных стандартов и изменение геополитической конфигурации международных образовательных связей. Автором обоснована необходимость перехода к многополярной модели международного образовательного сотрудничества, в рамках которой активно развиваются альтернативные форматы взаимодействия. По результатам проведенного исследования разработана модель трансформации международных образовательных связей в условиях глобализации, включающая четыре базовых измерения, по которым происходит структурный сдвиг: географическая концентрация, академический язык, стандартизация, иерархия университетов. Кроме того, автором выявлены и систематизированы проблемы трансформации образования в условиях глобализации, предложены возможные

Таблица 1

Проблемы трансформации образования в условиях глобализации и возможные пути решения

Выявленная проблема	Возможные пути решения
Риск утраты национальной образовательной идентичности при стандартизации и унификации образовательных программ	Разработка гибридных образовательных моделей, сочетающих международные стандарты с национально-культурным компонентом; сохранение и развитие преподавания на национальных языках наряду с английским
Усиление неравенства в доступе к качественному образованию между развитыми и развивающимися странами	Развитие программ целевой поддержки студентов из развивающихся стран; создание региональных образовательных центров; масштабирование практик открытого онлайн-образования с обеспечением цифровой доступности
Несбалансированность академической мобильности («утечка мозгов» из развивающихся стран)	Разработка сбалансированных программ мобильности, стимулирующих возвращение выпускников; развитие виртуальной мобильности как альтернативы или дополнения к физической; создание совместных образовательных программ с признанием квалификаций
Недостаточная адаптированность Болонской модели к национальным образовательным системам	Формирование региональных образовательных пространств с учетом локальной специфики (евроазиатская образовательная система; сотрудничество в формате БРИКС); селективное заимствование успешных практик без механического копирования
Цифровое неравенство и разрыв в цифровых компетенциях преподавателей и студентов	Инвестиции в цифровую инфраструктуру; программы повышения цифровой грамотности для всех участников образовательного процесса; развитие открытых образовательных ресурсов
Коммерциализация образования и превращение образовательных услуг в рыночный товар, что противоречит концепции образования как глобального общего блага	Реализация принципа образования как глобального общего блага, закрепленного в документах ЮНЕСКО; развитие государственно-частного партнерства с сохранением образовательной миссии университетов; усиление общественного контроля над деятельностью образовательных учреждений

пути их решения: развитие гибридных форм обучения, создание сбалансированных механизмов академической мобильности и формирование новых моделей межгосударственного сотрудничества.

Дальнейшее развитие глобальных образовательных систем будет определяться несколькими разнонаправленными, но взаимосвязанными тенденциями. С одной стороны, можно ожидать углубления и дифференциации процессов интернационализации, выражающихся в формировании региональных образовательных хабов и сетевых университетских объединений. С другой стороны, возможно нарастание протекционистских тенденций в образовательной политике ряда стран, особенно в контексте геополитической напряженности и миграционных кризисов. Материалы статьи могут быть полезны исследователям в области социологии образования, педагогики и международных отношений, специалистам, занимающимся вопросами интернационализации высшего образования, разработчикам государственной образовательной политики, а также преподавателям и специалистам университетов, заинтересованным в развитии международного сотрудничества.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции. Вест*ник Московского Университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2025; № 1: 102–120.
2. Кирилюк А.В., Рогова Я.Д., Токарева С.А. Интернационализация образования в постпандемийный период: интеграция глобальных стандартов и локальных особенностей для устойчивого развития. *Журнал прикладных исследований*. 2024; № 8: 168–171. DOI: 10.47576/2949-1878.2024.8.8.027.
3. Степаненко Д.А., Рогова И.Н. Об основах формирования конкурентоспособной модели интернационализации высшего образования в евразийском пространстве. *Проблемы современной экономики*. 2024; № 4 (92): 207–210.
4. Vakulenko V., Świerk K., CohenMiller A. The Crux of Internationalization of Higher Education: Rethinking Mobility and Addressing Emergent Challenges. *European Education*. 2025; 6: 1–15. DOI: 10.1080/10564934.2025.2514010.
5. Яроцкая Л.В., Фролова К.А. От интернационализации к постинтернационализации образования: диалектика смыслов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2023; № 2 (847): 94–99. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94.
6. *Transforming Higher Education: Global Collaboration on Visioning and Action*. Paris: UNESCO, 2026.
7. Kennedy B. Enrolments drop in North America as students look to Asia and Europe. *The PIE News*. 2025. Available at: https://thepienews.com/enrolments-drop-in-north-america-as-students-look-to-asia-and-europe/
8. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2025. ISBN 978-92-64-89238-5.
9. *Europe in Focus: Key Takeaways from BONARD's Q3 2025 Global Student Flows Briefing*. Brno: BONARD, 2025. Available at: https://www.bonardeducation.com/insights/europe-in-focus-key-takeaways-from-bonards-q3-2025-global-student-flows-briefing
10. *The Global Enrolment Benchmark Survey. Global summary report. Aug–Oct 2025 intake*. Studyportals, 2025. Available at: https://studyportals.com/reports/the-global-enrolment-benchmark-survey-aug-oct-2025-intake/
11. Юдина Т.Н., Сёмочкина Н.Н. Постпандемия: итоги и перспективы цифровизации высшего образования. *Цифровая социология*. 2024; Т. 7, № 1: 86–96. DOI: 10.26425/2658-347X-2024-7-1-86-96.
12. Коростелева Л.Ю. Унификация в российской системе образования в контексте глобализации. *Теория и практика общественного развития*. 2024; № 10: 63–69. DOI: 10.24158/tipor.2024.10.7.
13. Amano T., Bowker L., Burton-Jones A. AI-mediated translation presents two possible futures for academic publishing in a multilingual world. *PLoS Biology*. 2025; № 23 (6). DOI: 10.1371/journal.pbio.3003215.
14. Zhang Q., Cao Y. The evolution and discourse of higher education internationalization since the 21st century: controversies, criticisms and current trends. *Cogent Education*. 2024; Vol. 11: 1–17. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2400443.
15. В число участников Сетевого университета БРИКС впервые вошел российский педуниверситет. *Минпросвещения России*. 2024. Available at: https://edu.gov.ru/press/10387/v-chislo-uchastnikov-setevogo-universiteta-briks-vpervye-voshel-rossiyskiy-peduniversitet/

References

1. Bermus A.G. Transformaciya vysshego obrazovaniya v Rossii s pozicij mir-sistemnogo analiza: sovremennye tendencii. Vest*nik Moskovskogo Universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025; № 1: 102-120.
2. Kirilyuk A.V., Rogova Ya.D., Tokareva S.A. Internacionalizaciya obrazovaniya v postpandemijnyj period: integraciya global'nyh standartov i lokal'nyh osobennostej dlya ustojchivogo razvitiya. *Zhurnal prikladnyh issledovanij*. 2024; № 8: 168-171. DOI: 10.47576/2949-1878.2024.8.8.027.
3. Stepanenko D.A., Rogova I.N. Ob osnovah formirovaniya konkurentosposobnoj modeli internacionalizacii vysshego obrazovaniya v evrazijskom prostranstve. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2024; № 4 (92): 207-210.
4. Vakulenko V., Świerk K., CohenMiller A. The Crux of Internationalization of Higher Education: Rethinking Mobility and Addressing Emergent Challenges. *European Education*. 2025; 6: 1-15. DOI: 10.1080/10564934.2025.2514010.
5. Yarockaya L.V., Frolova K.A. Ot internacionalizacii k postinternacionalizacii obrazovaniya: dialektika smyslov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2023; № 2 (847): 94-99. DOI: 10.52070/2500-3488_2023_2_847_94.
6. *Transforming Higher Education: Global Collaboration on Visioning and Action*. Paris: UNESCO, 2026.
7. Kennedy B. Enrolments drop in North America as students look to Asia and Europe. *The PIE News*. 2025. Available at: https://thepienews.com/enrolments-drop-in-north-america-as-students-look-to-asia-and-europe/
8. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2025. ISBN 978-92-64-89238-5.
9. *Europe in Focus: Key Takeaways from BONARD's Q3 2025 Global Student Flows Briefing*. Brno: BONARD, 2025. Available at: https://www.bonardeducation.com/insights/europe-in-focus-key-takeaways-from-bonards-q3-2025-global-student-flows-briefing
10. *The Global Enrolment Benchmark Survey. Global summary report. Aug-Oct 2025 intake*. Studyportals, 2025. Available at: https://studyportals.com/reports/the-global-enrolment-benchmark-survey-aug-oct-2025-intake/
11. Yudina T.N., Semochkina N.N. Postpandemiya: itogi i perspektivy cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Cifrovaya sociologiya*. 2024; T. 7, № 1: 86-96. DOI: 10.26425/2658-347X-2024-7-1-86-96.
12. Korosteleva L.Yu. Unifikaciya v rossijskoj sisteme obrazovaniya v kontekste globalizacii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2024; № 10: 63-69. DOI: 10.24158/tipor.2024.10.7.
13. Amano T., Bowker L., Burton-Jones A. AI-mediated translation presents two possible futures for academic publishing in a multilingual world. *PLoS Biology*. 2025; № 23 (6). DOI: 10.1371/journal.pbio.3003215.
14. Zhang Q., Cao Y. The evolution and discourse of higher education internationalization since the 21st century: controversies, criticisms and current trends. *Cogent Education*. 2024; Vol. 11: 1-17. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2400443.
15. V chislo uchastnikov Setevogo universiteta BRIKS vpervye voshel rossijskij peduniversitet. *Minprosvescheniya Rossii*. 2024. Available at: https://edu.gov.ru/press/10387/v-chislo-uchastnikov-setevogo-universiteta-briks-vpervye-voshel-rossiyskiy-peduniversitet/

Статья поступила в редакцию 20.05.26

УДК 372.874 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-209-212

***Zhu Di**, postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: zhu.2024@mail.ru*
***Khvorostov D.A.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: da.khvorostov@mpgu.su*

TEACHING ART BASED ON DESIGN THINKING: DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING. The article focuses on the development of creative thinking and design skills in the process of teaching visual arts in elementary schools. The objective of the study is to determine how to develop the creative thinking of primary school students and their design thinking skills in art classes. To achieve this goal, the researchers analyze psychological and pedagogical scientific literature on creativity, creative thinking, design thinking, and the specifics of teaching art to primary school children. Based on the findings, the authors have formulated practical recommendations. It has been found that in order to effectively adapt design thinking to the needs of art education, as well as to the age-related and individual psycho-emotional characteristics of students, it is necessary to simplify the established stages (empathy, needs assessment, idea generation, prototyping, and testing) or change their sequence, and to maintain the teaching hours dedicated to free drawing outside the framework of design thinking. In this case, the implementation of this approach in the educational process contributes to the development of children's observation skills, their cognitive empathy and tolerance for

the unknown, the formation of collaborative creativity skills, and the slowdown of the natural decline in pre-adolescent children's interest in art. All of this contributes to the development of children's creative thinking and their design thinking skills.

Key words: **creativity, creative thinking, design thinking, primary school, visual arts, education, painting, pedagogy, artistic activity**

***Чжу Ди**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 2024@mail.ru*
***Д.А. Хворостов**, д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: da.khvorostov@mpgu.su*

ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ: РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена вопросам развития творческого мышления и навыков дизайн-мышления в процессе преподавания изобразительного искусства в начальной школе. Цель данного исследования – определить, как можно развить творческое мышление младших школьников и их навыки дизайн-мышления на уроках по изобразительному искусству. Для достижения этой цели была проанализирована психологическая и педагогическая научная литература, в которой раскрываются вопросы творчества, творческого мышления, дизайн-мышления и специфики обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству. В результате проведенного исследования были сформулированы практические рекомендации. Выявлено, что для эффективной адаптации дизайн-мышления под нужды художественного образования, а также под возрастные и индивидуальные психоэмоциональные особенности учеников необходимо упрощать установленные этапы (эмпатия, определение потребностей, генерация идей, прототипирование и тестирование) или менять их последовательность, а также следует сохранять учебные часы, посвященные свободному рисованию вне рамок дизайн-мышления. В таком случае внедрение данного подхода в образовательный процесс способствует развитию наблюдательности детей, их когнитивной эмпатии и толерантности к неизвестному, формированию навыков совместного творчества, а также замедлению естественного падения интереса детей предподросткового возраста к искусству. Всё это способствует развитию творческого мышления детей и навыков их дизайн-мышления.

Ключевые слова: **творчество, творческое мышление, дизайн-мышление, начальная школа, изобразительное искусство, образование, живопись, педагогика, художественная деятельность**

Творческое мышление личности активно развивается в процессе освоения программы младшей школы, потому особенно важно внедрять принципы дизайн-мышления в обучение изобразительному искусству уже на данном этапе. При этом контекст 2020-х гг. обусловливает рост востребованности дизайн-мышления в целом. Распространение искусственного интеллекта (ИИ) приводит к тому, что необходимость в шаблонных, стереотипных решениях падает, в то время как от специалиста ожидается способность к быстрой генерации ответов на сложные вопросы современности. Сказанное позволяет говорить об актуальности представленной работы.

Объектом исследования служит преподавание изобразительного искусства в младшей школе.

Цель данного исследования – определить, как можно развить творческое мышление младших школьников и их навыки дизайн-мышления на уроках по изобразительному искусству.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть, как дизайн-мышление может быть внедрено в процесс обучения детей изобразительному искусству.
2. Проанализировать, как дизайн-мышление в основе образовательного процесса влияет на художественную деятельность школьников.
3. Исследовать, как активируется детское творчество в рамках подобного педагогического подхода.

Научная новизна исследования заключается в составлении авторской схемы урока по изобразительному искусству в младшей школе на основе дизайн-мышления.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что рассмотрение конкретных проявлений того воздействия, которое дизайн-мышление оказывает на развитие творческого мышления учеников, расширяет научное знание о художественном образовании в младшей школе и может быть использовано для обновления актуальных теоретических пособий по педагогике.

Практическая значимость исследования: несмотря на свою доказанную эффективность в образовательной среде, дизайн-мышление до сих пор редко используется в практике преподавания изобразительного искусства (особенно на этапе младшей школы). Формулирование рекомендаций, которые позволили бы внедрить данный подход в процесс обучения детей художественной деятельности, может быть полезно для учителей, которые стремятся к обновлению применяемых ими методов.

В рамках данного исследования была проанализирована психологическая и педагогическая научная литература, посвящённая вопросам творчества, творческого мышления, дизайн-мышления и специфики обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству, также составлена авторская схема организации урока по изобразительному искусству в младшей школе на основе дизайн-мышления.

Термины «творческое мышление» и «дизайн-мышление» взаимосвязаны, хоть и не эквивалентны. Существуют различные подходы к определению данных понятий. Н.А. Ручкова и И.А. Ледовских приходят к мысли, что большинство сформулированных в науке определений творческого мышления объединяют следующие показатели: гибкость и беглость мысли, оригинальность, любознательность и способность к разработке гипотезы [1]. В данном исследовании под творческим мышлением понимается способность личности принимать мотивированные нестандартные решения.

Согласно И.М. Безнадежных и В.Е. Дунину, дизайн-мышление опирается на творческую генерацию идей, которая позволяет добиться оригинального результата, соответствующего желаниям и нуждам человека [2]. Мы рассматриваем дизайн-мышление как подход к решению задач различной природы, в рамках которого выделяются определённые этапы, а творчество служит гибким инструментом для достижения поставленной цели.

При сравнении определений двух данных понятий становится очевидным, что первое является обязательным условием для практического применения второго. Творческое мышление исследуется во множественных психологических трудах таких авторов, как Е.Л. Яковлева, Я.А. Пономарев, Э. Боно, А.Л. Галин, В.Н. Дружинин и мн. др. [3–7]. Вопросы дизайн-мышления подробно рассматриваются в отечественных и иностранных работах (П. Дж. Роу, О. Кемпкенс, О.В. Тахтарова, Т. Келли, Д. Келли и др.) [8–11]. Современные педагогические исследования демонстрируют, что внедрение принципов дизайн-мышления в образовательный процесс способствует развитию творческого мышления школьников (в частности, это относится к исследованию А.С. Кротовой и А.А. Барковой о роли дизайн-мышления в процессе обучения английскому языку [12]). Однако исследований, посвященных преподаванию изобразительного искусства для младших школьников, на данный момент ещё не было проведено.

Дизайн-мышление предполагает определённую свободу в последовательности действий, необходимых для разрешения поставленной задачи. Однако традиционно выделяется ряд определённых этапов, прохождение через которые позволяет погрузиться в изучаемый вопрос и прийти к наиболее подходящему решению. К данным этапам относятся эмпатия, определение потребностей, генерация идей, прототипирование и тестирование [13].

Адаптируя данный план под нужды и реалии художественного образования в младшей школе, можно конкретизировать его следующим схематическим образом (рис. 1).

Необходимо заметить, что дизайн-мышление в образовательном процессе должно быть гибким и подстраиваться под фактические психоэмоциональные особенности детей конкретной возрастной группы.

Для учеников 1–2 классов приведенный план следует упростить: первые два пункта должны быть объединены в один (краткое обсуждение темы и проблемы внутри неё, течение которого поддерживается педагогом), последующая генерация идей может сопровождаться их одновременным отображением на бумаге, критики рисунков следует избежать и ограничиться рекомендациями по их незначительному дополнению. Подобное педагогическое решение опирается на тот факт, что ко 2-му классу у детей постепенно формируется способность к изображению ассоциативных образов на бумаге. Характер художественных решений при этом остаётся прежде всего эмоциональным. В результате на данном этапе устное обсуждение является эффективным методом активизации творчества младших школьников. Критические замечания же лишь в редком случае могут быть конструктивно восприняты, потому как в памяти у детей закрепляются именно эмоционально-чувственные аспекты полученного опыта.

Ученики младшей школы постепенно теряют эмоциональную мотивацию к творчеству, параллельно приобретая осознанное стремление к выполнению учебной задачи с помощью приобретённых изобразительных навыков. Эмоциональная составляющая всегда остаётся значимым фактором в художественном образовании, однако с переходом от дошкольного периода к младшей и затем к средней школе интеллектуальная работа становится всё более значимым фактором для сохранения интереса детей к предмету обучения. Данный принцип лежит в основе сформированного педагогического подхода: к 3–4 классу следует проводить всё более четкое разграничение между приведёнными выше пунктами, уделяя отдельное внимание аналитической работе во время реализации каждого из них.

Эмпатия

деление учеников на пары и их эмоциональное погружение в учебный материал (педагог кратко рассказывает классу о теме урока, затем каждый из детей в паре рассказывает другому, как он лично представляет себе эту тему, какие чувства она у него вызывает)

Определение потребностей

учитель формулирует некую проблему в рамках темы (тусклые краски, пустая композиция и мн. др.), дети придумывают её возможные решения

Генерации идей

свободное высказывание и обсуждение идей, мыслей и представлений детей о рисунке, самостоятельный выбор нескольких наиболее подходящих вариантов (педагог может направлять, подсказывать, но не давать ученикам конкретных ответов)

Прототипирование

обсуждение результатов между одноклассниками в парах, легкая взаимная критика, направляемая педагогом в конструктивное русло, предложения по дополнению рисунков и последующая доработка цветовых, композиционных и других решений

Тестирование

рисование детьми нескольких черновых вариантов, в которых их идеи воплощаются без вмешательства педагога

Рис. 1. Схема организации урока по изобразительному искусству в младшей школе на основе дизайн-мышления

Подобный подход к организации образовательного процесса существенно влияет на условия, в которых протекает художественная деятельность школьников. Характер воздействия дизайн-мышления на образовательный процесс можно кратко описать через следующие пункты:

1. Развитие наблюдательности и внимания детей к внешним стимулам творческой деятельности;
2. Развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и толерантности учеников к чужим эстетическим вкусам;
3. Развитие критического мышления и способности к принятию коллективных творческих решений;
4. Противодействие естественному снижению уверенности младших школьников в своих художественных способностях, ослабление страха совершить ошибку.

Подробно рассмотрим воздействие дизайн-мышления на образовательный процесс через каждый из представленных пунктов.

Наблюдательность как свойство личности, позволяющее человеку замечать существенное в неупорядоченности окружающего мира, является значимым инструментом для творчества художника [14]. Дизайн-мышление направляет внимание учеников к поиску вдохновения извне: в нуждах и интересах одноклассников, в словах педагога, в сценарных условиях учебного задания. В результате наблюдательность детей развивается под влиянием активной интеллектуальной работы.

В ядре дизайн-мышления как принципа организации учебного процесса лежит развитие когнитивной эмпатии, т. е. способности слышать и понимать эмоции другого человека без непосредственного получения соответствующего психоэмоционального опыта. В процессе восприятия темы урока, поиска потенциальных решений установленных проблем и обсуждения полученных результатов (на этапах эмпатии, определения потребностей и тестирования) дети учатся терпимому отношению к особенностям творчества других людей. Благодаря этому формируется толерантность к неопределенности (способность воспринимать новое, неоднозначное и незнакомое не как потенциальную угрозу), которая понимается в качестве одной из основополагающих характеристик человека искусства или творческой личности [16, с. 103].

Сформулированный план опирается на групповую работу как инструмент активизации детского творчества. Через коллективную работу дети учатся критически осмысливать поставленную перед ними проблему, преобразовывать свои эмоции в художественные решения и согласовывать эти решения с видением одноклассников.

Взросление ребёнка и накопление им различного творческого опыта ведёт к неизбежному осознанию им несовершенства собственных художественных умений. Этот процесс сопровождается постепенным развитием изобразительной грамоты (композиционных навыков, навыков работы с цветом и мн. др.) Применения дизайн-мышления может позволить сфокусировать внимание ребёнка на данном прогрессе, замедлив снижение интереса к изобразительной деятельности. На этапе прототипирования ученики создают множественные варианты желаемого рисунка, самостоятельно выбирая материалы и техники. В результате школьники наглядно видят свой прогресс, а также благодаря этому перестают переживать из-за возможности неидеального результата.

Рассмотрим также ряд рисков, которые возникают в случае организации урока по изобразительному искусству на основе дизайн-мышления.

Ориентация дизайн-мышления на человека и его конкретные проблемы обусловливает определённую ограниченность его пользы для художественного образования. Изобразительные решения в рамках данного подхода носят прежде всего гипотеко-дедуктивный характер [15]. Дети следуют конкретному алгоритму, начиная с эмоционального погружения в учебную или игровую ситуацию и заканчивая изображением на бумаге результатов соответствующей аналитической работы, ориентированной на решение установленной проблемы. Это ведёт к стандартизации художественного процесса и сведению творчества к необходимости получения определенного результата, что сокращает возможности для развития творческого мышления учеников.

Подобный недостаток дизайн-мышления может быть смягчен: в образовательный процесс следует также включать блоки свободного рисования, в которых дети смогут заниматься изобразительной деятельностью вне определенной цели.

Одновременно необходимо упомянуть о риске формирования механического отношения к творчеству: строгое следование схеме дизайн-мышления в контексте художественной деятельности может находиться в противоречии с индивидуальными творческими интенциями ребёнка. Наиболее результативной мерой в данном случае будет предоставление ученикам возможности самостоятельно определять последовательность прохождения этапов дизайн-мышления: в частности, после краткого обсуждения темы ученики сразу могут переходить к прототипированию и затем возвращаться к эмпатии и определению потребностей для углубленного погружения в материал и повторной генерации идей. Однако подобный подход будет эффективен лишь в случае учеников 3–4 классов, потому как они уже обладают достаточным опытом для частичной самостоятельной координации своей изобразительной деятельности. Учителям 1–2 классов следует взять на себя определение наиболее подходящей последовательности действий в рамках дизайн-мышления и направлять учеников в этом процессе.

В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы о путях развития творческого мышления и способности к дизайн-мышлению у младших школьников на уроках по изобразительному искусству.

Дизайн-мышление может быть внедрено в процесс обучения детей изобразительному искусству с помощью адаптации традиционной для данного подхода схемы (эмпатия, определение потребностей, генерация идей, прототипирование и тестирование) под реалии художественного образования. При этом необходимо учитывать возрастные, а также индивидуальные особенности учеников, упрощая или же меняя последовательность данных этапов.

В процессе исследования был выявлен как благоприятный характер влияния дизайн-мышления на художественную деятельность детей (развитие их наблюдательности, создание условий для творческого самовыражения, формирование когнитивной эмпатии в процессе совместной творческой работы и др.), так и негативный (ограничение детского творчества необходимостью решения конкретной проблемы и его механизация, обусловленная частотным повторением единого алгоритма действий). Однако также было установлено, что подобные

проблемы могут быть разрешены с помощью сохранения других форматов рисования наравне с проведением уроков, организованных по принципу дизайн-мышления, а также с помощью гибкого понимания последовательности вышеупомянутых этапов.

Активация детского творчества в рамках дизайн-мышления происходит благодаря динамичной коллективной работе, а также благодаря прохождению этапа прототипирования: школьники учатся искать и воплощать на бумаге различные художественные решения, не задумываясь при этом о конечном результате. Подобная свобода творческого мышления позволяет замедлить падение интереса учеников предподросткового возраста к искусству.

Следование установленным рекомендациям, к которым относятся адаптация данного подхода под психоэмоциональные особенности учеников и сохранение учебных часов, посвященных свободному рисованию, позволяет эффективно развить творческое мышление младших школьников и их навыки дизайн-мышления.

Полученные результаты представляют интерес для педагогов-практиков, а также могут быть включены в содержание учебных пособий, используемых для профессиональной подготовки учителей младших классов. Дальнейшее исследование темы может быть направлено на конкретизацию сформулированных рекомендаций.

Библиографический список

1. Ручкова Н.А., Ледовских И.А. Определение понятия «Творческое мышление» в научной литературе по психологии. *Вестник Костромского государственного университета*. 2010; № 3: 310–316.
2. Безнадежных Е.М., Дунин В.Е. Дизайн-мышление как нестандартный подход к решению задач. *Столыпинский вестник*. 2022: 5793–5800.
3. Яковлева Е.Л. *Психология развития творческого потенциала личности*. Москва: Флинта, 1997.
4. Пономарев Я.А. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1976.
5. Боно Э. *Серьёзное творческое мышление*. Перевод с английского Д.Я. Онацкая. Минск: Попурри, 2005.
6. Галин А.Л. *Психологические особенности творческого поведения*. Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2001.
7. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
8. Rowe P.G. *Design thinking*. Cambridge: The MIT Press, 1987.
9. Кемпкенс О. *Дизайн-мышление. Все инструменты в одной книге*. Москва: Эксмо, 2019.
10. Тахтарова О.В. Применение результативных методик для создания инновационных идей в процессе дизайн-мышления. *Молодой ученый*. 2020; № 50 (340): 81-86.
11. Келли Т., Келли Д. *Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы.* Перевод с английского Т. Землянской. Москва: Азбука Бизнес, Азбука – Аттикус, 2015.
12. Кротова А.С., Баркова А.А. Дизайн-мышление как средство развития креативности учащихся. *International scientific review*. 2016; № 4: 14–15.
13. Ахматов И.И.У. Совместное творчество как среда развития личностной и профессиональной рефлексии. *Science and Education*. 2025; № 6 (6): 259–269.
14. Федотова О.В. Насмотренность как одно из условий создания творческого образа в профессиональном образовании в традиционных художественных промыслах. *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2021; № 3: 80–88.
15. Исаева Н.И., Маматова С.И. Толерантность к неопределенности и креативность: обзор зарубежных корреляционных исследований. *Тенденции развития науки и образования*. 2021: 102–109.
16. Yoshiichi Oizumi Study of the Practical Meaning of Creativity in Art Education through Examination of Design Thinking. *Journal of Art Education Research*. 2024; № 56: 57–64.

References

1. Ruchkova N.A., Ledovskih I.A. Opredelenie ponyatiya «Tvorcheskoe myshlenie» v nauchnoj literature po psihologii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 3: 310-316.
2. Beznadezhnyh E.M., Dunin V.E. Dizajn-myshlenie kak nestandartnyj podhod k resheniyu zadach. *Stolypinskij vestnik*. 2022: 5793-5800.
3. Yakovleva E.L. *Psihologiya razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti*. Moskva: Flinta, 1997.
4. Ponomarev Ya.A. *Psihologiya tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1976.
5. Bono `E. *Ser'eznoe tvorcheskoe myshlenie*. Perevod s anglijskogo D.Ya. Onackaya. Minsk: Popurri, 2005.
6. Galin A.L. *Psihologicheskie osobennosti tvorcheskogo povedeniya*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet, 2001.
7. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej*. Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
8. Rowe P.G. *Design thinking*. Cambridge: The MIT Press, 1987.
9. Kempkens O. *Dizajn-myshlenie. Vse instrumenty v odnoj knige*. Moskva: `Eksmo, 2019.
10. Tahtarova O.V. Primenenie rezul'tativnyh metodik dlya sozdaniya innovacionnyh idej v processe dizajn-myshleniya. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 50 (340): 81-86.
11. Kelli T., Kelli D. *Kreativnaya uverennost'. Kak vysvobodit' i realizovat' svoi tvorcheskie sily.* Perevod s anglijskogo T. Zemlyanskoj. Moskva: Azbuka Biznes, Azbuka – Attikus, 2015.
12. Krotova A.S., Barkova A.A. Dizajn-myshlenie kak sredstvo razvitiya kreativnosti uchaschihsya. *International scientific review*. 2016; № 4: 14-15.
13. Ahmatov I.I.U. Sovmestnoe tvorchestvo kak sreda razvitiya lichnostnoj i professional'noj refleksii. *Science and Education*. 2025; № 6 (6): 259-269.
14. Fedotova O.V. Nasmotrennost' kak odno iz uslovij sozdaniya tvorcheskogo obraza v professional'nom obrazovanii v tradicionnyh hudozhestvennyh promyslah. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2021; № 3: 80-88.
15. Isaeva N.I., Mamatova S.I. Tolerantnost' k neopredelennosti i kreativnost': obzor zarubezhnyh korrelyacionnyh issledovanij. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2021: 102-109.
16. Yoshiichi Oizumi Study of the Practical Meaning of Creativity in Art Education through Examination of Design Thinking. *Journal of Art Education Research*. 2024; № 56: 57-64.

Статья поступила в редакцию 17.05.26

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-212-215

Dzhabagova S.S., *senior teacher, Department of Information Technology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: seda-95-chr@mail.ru*

CREATIVE ACTIVITY IN ADDITIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF TEENAGERS' SOCIALIZATION. Based on the analysis of scientific and methodological literature, as well as the author's own professional and pedagogical experience, the possibilities of creative activity in additional education as one of the powerful factors of socialization of modern adolescents are considered. To do this, first of all, it proves the need to focus on problems of socialization of pupils at the appropriate level. The following is an essential characteristic of the concept of socialization in relation to the modern representative of athe adolescent environment. The most significant contradictions in this process are identified, as well as the levels at which they manifest themselves. Then it is determined what role the additional education system can play in the socialization of a child belonging to this age category today. The potential for further improvement of the relevant segment of its activities is being considered. In order to ensure the further development of this potential, a model of using creative activity as a means of socialization of adolescent pupils in the space of additional education institutions is proposed.

Key words: **additional education, teenagers, creative activity, creative associations, socialization of teenagers, pedagogical modeling**

С.С. Джабагова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: seda-95-chr@mail.ru*

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

На основе анализа научно-методической литературы, а также собственного профессионально-педагогического опыта автора рассмотрены возможности творческой деятельности в дополнительном образовании как одного из мощных факторов социализации современных подростков. Для этого в первую очередь доказывается необходимость сосредоточения ОО соответствующего уровня на проблемах социализации воспитанников. Далее приводится сущностная характеристика понятия социализации применительно к современному представителю подростковой среды. Выявляются наиболее существенные противоречия в данном процессе, а также уровни, на которых они проявляются. Затем определяется, какую роль в социализации ребёнка, относящегося к

данной возрастной категории, сегодня может играть система дополнительного образования. Рассматривается потенциал для дальнейшего совершенствования соответствующего сегмента её деятельности. С целью обеспечения дальнейшего развития данного потенциала предлагается модель использования творческой деятельности как средства социализации воспитанников подросткового возраста в пространстве учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: **дополнительное образование, подростки, творческая деятельность, творческие объединения, социализация подростков, педагогическое моделирование**

Актуальность темы, которая рассматривается в данной статье, определяется тем, что на текущем этапе развития нашей страны и человечества в целом дополнительное образование является, по существу, одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на процесс развития личности у детей, в том числе подросткового возраста. Лишь реализация программ соответствующего уровня позволяет в полной мере сохранять, передавать и отражать накопленный предыдущими поколениями историко-педагогический опыт при максимальном учёте новых тенденций в развитии государства и общества.

В то же время можно согласиться с авторами-исследователями Т.С. Комиссаровой и И.Д. Мехдиевой [1] в том, что, занимаясь вопросами развития подростка как личности, в том числе с использованием средств дополнительного образования, современные исследователь и практикующий педагог должны уделять внимание не только становлению конкретных личностных компетенций обучающегося (хотя, конечно, и это очень важно), но в первую очередь социализации. Соответствующая тенденция обусловлена наблюдаемым в последние десятилетия снижением уровня социальной активности представителей соответствующей возрастной категории и взаимосвязанной с этим определённой дестабилизацией жизни общества.

В стенах организации дополнительного образования, считают О.И. Истрофилова и А.М. Салаватова, социализация подростков происходит во время деятельности, характеризующейся наличием социально значимых мотивов и направленностью на получение общественно ценных результатов [2]. А.А. Ермакова указывает на то, что одним из наиболее эффективных видов подобной деятельности является творческая [3].

Ввиду вышеизложенного цель статьи мы можем определить следующим образом: рассмотреть возможности творческой деятельности в дополнительном образовании как фактора социализации подростков.

Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

– дать сущностную характеристику понятию социализации применительно к современному представителю подростковой среды, выявив наиболее существенные противоречия в данном процессе;

– определить то место, которое в процессе социализации ребёнка, относящегося к данной возрастной категории, может занимать деятельность учреждений, осуществляющих деятельность в соответствии с программами дополнительного образования.

Научная новизна исследования во многом сводится к тому, что на его страницах отражена специфика социализации современных представителей подростковой среды, в том числе выявлены противоречия в данном процессе.

Теоретическая значимость заключается в определении того места, которое в процессе социализации ребёнка, относящегося к данной возрастной категории, занимают организации, осуществляющие деятельность в соответствии с программами дополнительного образования.

Практическая ценность состоит в демонстрации модели использования творческой деятельности в качестве эффективного средства, позволяющего интенсифицировать процесс социализации воспитанников подросткового возраста в пространстве ОО данного уровня.

Рис. 1. Домены психологического благополучия (по Kern M.L., Waters L., Adler A.)

Автором при этом использовались такие методы исследования, как педагогическое наблюдение, анализ научной и методической литературы по проблеме исследования.

Авторы-исследователи Е.Н. Волкова [4], Г.М. Андреева [5], Г.В. Сорокоумова [6] отмечают, что сегодня, в условиях крайне быстрых перемен во всех социокультурных сферах функционирования социума (экономической, социальной, культурной и научно-технической), редуцируется роль объективных критериев социализации, а ценность субъективных критериев, следовательно, возрастает. При этом особое место среди субъективных критериев оценки жизнедеятельности занимает психологическое благополучие. М. Керн с соавторами [7] описывают психологическое благополучие как совокупность психологических механизмов позитивного функционирования, проявляющихся в пяти ключевых аспектах, которые указанные авторы обозначают термином «домены».

К доменам психологического благополучия относятся (рис. 1) следующие:

Понимание данного образования как важного критерия социализации – точка зрения для психолого-педагогических исследований относительно новая. С другой стороны, уже сегодня существуют исследования (Е.Н. Волкова [4], Е.Н. Волкова, Г.В. Сорокоумова [6]), где доказывается, что такой подход позволяет рассматривать психологическое благополучие в качестве важного и существенного механизма интериоризации социального поведения.

При этом проведённый анализ доступной научной литературы (Т.С. Комиссарова, И.Д. Мехдиева [1], А.А. Ермакова [3], Е.Н. Волкова [4], Г.М. Андреева [5]) показал, что на данный момент проблемы планирования и последующего осуществления деятельности, направленной на социализацию подростков в современных социокультурных условиях, изучены недостаточно. Например, остаются не до конца выявленными средства её реализации, до сих пор не обоснованы организационно-педагогические условия успешной социализации, сохраняется проблема определения оптимальных методологических подходов к такой работе.

Вышеизложенное позволило выявить ряд противоречий, затрудняющих активность, направленную на социализацию представителей соответствующей возрастной категории. Они прослеживаются на трёх уровнях (рис. 2).

Рис. 2. Ведущие противоречия процесса социализации подростков на современном этапе

Говоря о возможностях системы дополнительного образования в плане социализации современных подростков, прежде всего отметим, что она должна рассматриваться как часть социокультурного пространства, реализованного в конкретном регионе на данном периоде его развития.

При этом результаты проведённого анализа психолого-педагогической литературы, затрагивающей проблематику данной статьи (Т.С. Комиссарова, И.Д. Мехдиева [1], О.И. Истрофилова, А.М. Салаватова [2], Е.Н. Волкова [4]), позволяют утверждать, что в системе дополнительного образования, как одном из важнейших институтов современного общества, находят отражение все противоречия, охарактеризованные в рис. 2.

Таким образом, сегодня формы работы, подходы, приёмы и методы, способствующие повышению социальной активности подростков в системе допол-

нительного образования, на всех трёх уровнях (научно-теоретическом, научно-методическом, социально-педагогическом) остаются разработанными лишь частично. Более того, в течение последних лет отечественная система дополнительного образования демонстрировала тенденцию, связанную с усилением именно образовательных акцентов. В свою очередь, можно отметить, что данная тенденция способствует некоторому ослаблению её воспитательных функций. На оценку образовательной деятельности учреждений дополнительного образования ориентировано и большинство критериев, в соответствии с которыми изучается их работа. А между тем одна из задач образования – способствовать формированию социально активной личности подрастающего поколения, которая готова в своей жизнедеятельности способствовать процветанию страны (как и личному преуспеванию). Подобная активность должна проявляться в разнообразной и многогранной (и далеко не только учебной) деятельности. Следовательно, не участвуя в разнонаправленных формах работы, в том числе в рамках социальной активности, личность не может ни развиваться, ни существовать. Отсюда вытекает необходимость особого учёта в системе дополнительного образования уровня развития именно социальных качеств детей и подростков [1].

Вместе с тем состояние реализации образовательных программ на рассматриваемом уровне связано и с некоторыми положительными моментами. Например, деятельность учреждений зачастую направлена на удовлетворение запросов конкретных обучающихся в результате использования потенциала их свободного времени. Исследователь М.А. Абдулина с соавторами [8] отмечают, что подростковый возраст отличается такими характеристиками, которые способствуют не только побуждению к саморазвитию, но и более глубокому, чем в предшествующие периоды, осмыслению явлений объективной действительности. Во исполнение этих положений в качестве одного из результатов учебно-воспитательного процесса зачастую позиционируется участие подростков в социокультурной деятельности, которое, в свою очередь, характеризуется высокой степенью влияния на социализацию личности. При этом система дополнительного образования обладает всеми ресурсами, необходимыми для реализации данных сложных личностных процессов [1].

Таким образом, мы можем наблюдать переход системы дополнительного образования на этап становления, связанного с формированием особого воспитательного пространства. Это пространство может рассматриваться как специально организованная социокультурная среда для активного позитивного развития личности, обеспечивающая полноценную интеграцию подростков в общество.

Рис. 3. Подходы, выступающие в качестве методологической основы модели социализации подростков посредством привлечения к творческой деятельности

Дальнейшему развитию такого пространства с высокой вероятностью будет способствовать привлечение организациями дополнительного образования воспитанников подросткового возраста к реализации творческой деятельности. Для успешной реализации данного пути социализации подростков, на взгляд автора, будет полезным обращение к разработке модели социализации подростков посредством привлечения к творческой деятельности (далее – модель). Прежде всего, стоит отметить, что разработанная модель базируется на трёх ведущих подходах (рис. 3).

В соответствии с предлагаемой моделью социализация подростков в ходе занятия творческой деятельностью реализуется с учетом определённых принципов. Основанием для выделения конкретно этих принципов выступает упоминаемая в специальной литературе (А.А. Ермакова [3], М.А. Абдуллина, Е.К. Зимина, Н.С. Петрова [8], М.Э. Бычкова [9]) необходимость формирования качеств подростка как социально успешной самоактуализируемой личности. Охарактеризуем выделенные нами принципы (табл. 1).

Разработанная модель традиционно состоит из пяти ведущих блоков. Кратко обозначим контент каждого из них.

Целевой блок предлагаемой модели содержит цель её функционирования и совокупность задач. Каждая задача вносит свой вклад в процесс социализации подростков средствами творческой деятельности.

Второй блок – *содержательный*. В данном блоке заключается описание всех форм и методов работы с подростками в процессе осуществления творческой деятельности в условиях учреждений дополнительного образования.

Значимым звеном модели также является третий, *коммуникативный,* блок. Он предполагает реализацию различных форм конструктивного взаимодействия в процессе совместного осуществления творческой деятельности подростками в условиях учреждений дополнительного образования.

В следующем, *деятельностно-технологическом* блоке модели определён процесс усвоения воспитанниками подросткового возраста составляющих содержательного посредством реализации различных видов и форм работы, предусмотренных программой. Она, в свою очередь, включает элементы следующих образовательных технологий: индивидуализации обучения, дифференцированного обучения, культурно-воспитательной, гуманно-личностной, технологии мастерских.

Пятый блок – *диагностико-результативный*. В нём определены результаты рассматриваемого процесса, а равно и критерии их социализации в творческом объединении: великодушие к миру, ориентация в социокультурном пространстве, творческая самореализация.

Полноценное функционирование такой модели возможно в случае соблюдения следующих педагогических условий: содействие подросткам в увеличении числа способов познания окружающей объективной действительности; обеспечение свободы выбора учебной и воспитательной деятельности каждым обучаемым. Реализация рассмотренной модели, на наш взгляд, будет способствовать созданию упоминаемой А.А. Ермаковой [3] особой специфической культурной микросреды для организации и реализации социализации воспитанников подросткового возраста, объединённых устойчивыми связями и взаимоотношениями, структурой совместного управления и общей деятельностью.

Таким образом, социализация современного подростка характеризуется определённой сложностью в сущностном отношении. Она одновременно является и усвоением опыта общественно значимой деятельности, и воспроизводством системы социальных связей за счёт участия в различных формах активности. Сегодня соответствующий процесс сопряжён с определёнными противоречиями.

Так как система дополнительного образования представляет собой часть социокультурного пространства, то необходимо, чтобы она способствовала формированию социально активной личности. Творческая деятельность, в которую вовлекаются обучаемые в данной системе, может эффективно этому способствовать.

Тем самым система дополнительного образования должна выступать в качестве одного из социальных институтов, оказывающих существенное влияние на социализацию подрастающего поколения, в том числе подростков. Дополнительное образование может способствовать активной социализации молодого поколения. Система дополнительного образования характеризуется большим количеством различных форм и видов деятельности, к которым привлекаются дети и подростки, что позволяет оказывать на них всестороннее воздействие, что

Таблица 1

Принципы социализации подростков посредством привлечения к творческой деятельности

№	Принцип	Особенности его реализации
1.	Гуманизации детства	Предполагает особое отношение к детям и подросткам как к высшей ценности; ориентация программ дополнительного образования на максимальное развитие личностного потенциала обучаемых в соответствии с их интересами, мотивами, а также с личностными возможностями
2.	Культуросообразности	Приобщение подростков к культуре должно быть направлено на формирование у них эстетического вкуса и связанного с ним иммунитета к возможному негативному влиянию некоторых литературных произведений, компьютерных и видеоигр, фильмов и др.
3.	Самостоятельности в творческой деятельности	Подразумевает необходимость предоставления воспитанникам свободного выбора собственного вклада в созидание социального продукта

в целом позволяет максимально раскрыть их личностный потенциал. При этом большим потенциалом обладает, прежде всего, творческая деятельность. Нами разработана модель социализации подростков посредством привлечения к творческой деятельности. Как мы предполагаем, эффективная реализация модели возможна в случае соблюдения следующих педагогических условий: содействие подросткам в увеличении числа способов познания окружающей объективной действительности; обеспечение свободы выбора учебной и воспитательной деятельности каждому обучаемому.

Библиографический список

1. Комиссарова Т.С., Мехдиева И.Д. Формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования. С*овременное педагогическое образование.* 2023; № 12: 30–34.
2. Истрофилова О.И., Салаватова А.М. Проблемы формирования социальной активности подростков в психолого-педагогическом аспекте. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании:* материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Тюмень – Санкт-Петербург: ТО- ГИРРО, 2022: 281–286.
3. Ермакова А.А. Творческое разновозрастное объединение дополнительного образования как форма социализации подростков. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2010; № 23 (199): 121–126.
4. Волкова Е.Н Типы социализации и проблемы подростков. *Казанский педагогический журнал.* 2024; № 1-2 (30): 9–29.
5. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. *Психологические исследования.* 2011; № 6 (20): 1.
6. Волкова Е.Н., Сорокоумова Г.В. Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации. *Социальная психология и общество.* 2024; № 15 (2): 12–27.
7. Kern M.L., Waters L., Adler A., White M.A. A Multidimensional Approach to Measuring Well-Being in Students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology.* 2015; № 10: 262–271.
8. Абдуллина М.А., Зимина Е.К., Петрова Н.С. Развитие образно-художественного мышления учащихся подросткового возраста на занятиях по лепке из глины. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-2: 10–13.
9. Бычкова М.Э. Творческое разновозрастное объединение как фактор социализации подростков в системе дополнительного образования. *Инновационные научные исследования в современном мире:* сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Уфа, 2023; Т. Ч. 2.

References

1. Komissarova T.S., Mehdieva I.D. Formirovanie social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. S*ovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 12: 30-34.
2. Istrofilova O.I., Salavatova A.M. Problemy formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v psihologo-pedagogicheskom aspekte. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii:* materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tyumen' – Sankt-Peterburg: TO- GIRRO, 2022: 281-286.
3. Ermakova A.A. Tvorcheskoe raznovozrastnoe ob`edinenie dopolnitel'nogo obrazovaniya kak forma socializacii podrostkov. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2010; № 23 (199): 121-126.
4. Volkova E.N Tipy socializacii i problemy podrostkov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2024; № 1-2 (30): 9-29.
5. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyah social'nyh transformacij. *Psihologicheskie issledovaniya.* 2011; № 6 (20): 1.
6. Volkova E.N., Sorokoumova G.V. Psihologicheskie kriterii blagopoluchiya sovremennyh podrostkov v kontekste izucheniya cifrovoj socializacii. *Social'naya psihologiya i obschestvo.* 2024; № 15 (2): 12-27.
7. Kern M.L., Waters L., Adler A., White M.A. A Multidimensional Approach to Measuring Well-Being in Students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology.* 2015; № 10: 262-271.
8. Abdullina M.A., Zimina E.K., Petrova N.S. Razvitie obrazno-hudozhestvennogo myshleniya uchaschihsya podrostkovogo vozrasta na zanyatiyah po lepke iz gliny. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81-2: 10-13.
9. Bychkova M.`E. Tvorcheskoe raznovozrastnoe ob`edinenie kak faktor socializacii podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Innovacionnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire:* sbornik nauchnyh statej po materialam X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Ufa, 2023; T. Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 15.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-215-219

Raitskaya L.K., *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: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-2086-6090*
Loza M.E., *postgraduate, instructor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: loza.m.e@mail.ru*

A PREDICTIVE MODEL FOR THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL JOURNALISTS: IMPLEMENTATION EXPERIENCE AND PROSPECTS. The article presents the development and experimental testing of a prognostic model for applying artificial intelligence technologies in the professional training of international journalists within the Education 5.0 framework. The model comprises six interrelated blocks: target, content, technological, organizational-pedagogical, ethical, and assessment. Research methods included a pedagogical experiment at MGIMO University involving 20 journalism students and a survey of 167 respondents. The results confirm effectiveness of integrating neural network tools into the educational process: the experimental group demonstrated quality improvements in analytical work ranging from 18 to 31% across key indicators. A scenario analysis of AI integration prospects is performed and practical recommendations formulated. The authors conclude that the predictive model of the use of artificial intelligence technologies creates conditions for the synthesis of technological solutions and humanistic approaches in the training of international journalists, allowing them to build individual trajectories taking into account the multilingual specifics of the profession.

Key words: **artificial intelligence, journalism education, Education 5.0, predictive model, international journalist, neural network technologies, fact-checking, meta-competencies, digital transformation, pedagogical experiment**

Л.К. Раицкая*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО "Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации", г. Москва, E-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru, https://orcid.org/0000-0003-2086-6090*
М.Е. Лоза*, аспирант, преп., ФГАОУ ВО "Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации", г. Москва, E-mail: loza.m.e@mail.ru*

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЖУРНАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена разработке и экспериментальной апробации прогностической модели применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной подготовке журналистов-международников в контексте концепции Образования 5.0. Модель включает шесть взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологический, организационно-педагогический, этический и оценочно-результативный. Методами исследования выступили педагогический эксперимент на базе МГИМО МИД России с участием 20 студентов направления «Журналистика» и анкетирование 167 обучающихся. Результаты подтвердили эффективность интеграции нейросетевых инструментов в учебный процесс: экспериментальная группа продемонстрировала прирост качества аналитических работ от 18 до 31% по ключевым показателям. Выполнен сценарный анализ перспектив внедрения ИИ, сформулированы практические

рекомендации. Авторы делают вывод о том, что прогностическая модель применения технологий искусственного интеллекта создаёт условия для синтеза технологических решений и гуманистических подходов в подготовке журналистов-международников, позволяя выстраивать индивидуальные траектории с учётом мультиязычной специфики профессии.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, журналистское образование, Образование 5.0, прогностическая модель, журналист-международник, нейросетевые технологии, фактчекинг, метакомпетенции, цифровая трансформация, педагогический эксперимент**

Нейросетевые технологии проникают во все звенья медиаиндустрии, оптимизируя сбор и обработку больших объёмов информации [1, с. 24]. Однако разрыв между темпами их развития и скоростью вхождения в образовательные программы остаётся существенным. Для журналистов-международников, работающих с мультиязычным контентом в условиях глобальной информационной конкуренции, подобное запаздывание чревато утратой конкурентоспособности выпускников. Переход к модели Образования 5.0, обусловленный прогрессом в области искусственного интеллекта и необходимостью подготовки кадров для цифровой экономики [2, с. 290], актуализирует потребность в системных моделях интеграции нейросетевых инструментов в профессиональное образование. Сказанное позволяет говорить об актуальности представленной работы.

Цель исследования – разработка и экспериментальная апробация прогностической модели применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной подготовке журналистов-международников в рамках концепции Образования 5.0.

Задачи:

1. Проанализировать потенциал концепции Образования 5.0 для подготовки журналистов-международников.
2. Разработать прогностическую модель интеграции нейросетевых технологий, включающую целевой, содержательный, технологический, организационно-педагогический, этический и оценочно-результативный блоки.
3. Провести педагогический эксперимент для апробации модели и оценки её эффективности.
4. Выявить барьеры внедрения и сформулировать рекомендации по их преодолению.
5. Осуществить сценарный анализ перспектив интеграции ИИ на кратко-, средне- и долгосрочном горизонтах.

Научная новизна определяется разработкой прогностической модели, интегрирующей нейросетевые инструменты в подготовку журналистов-международников с учётом мультиязычной специфики, задач фактчекинга и этических ограничений. Исследование восполняет лакуну на стыке педагогики высшей школы, теории журналистики и компьютерных наук.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных представлений о закономерностях интеграции нейросетевых технологий в профессиональное образование и уточнении понятийного аппарата прогностического моделирования образовательных процессов.

Практическая значимость заключается в возможности тиражирования модели в организациях, осуществляющих подготовку специалистов в области международной журналистики. Результаты эксперимента могут быть использованы при проектировании учебных курсов и программ повышения квалификации преподавателей.

Методологическую основу работы составил прогностический подход, реализованный через сценарное планирование и экспертные оценки. Эмпирическая база исследования включала анкетирование 167 студентов МГИМО, а также педагогический эксперимент с участием 20 студентов второго курса направления «Журналистика», разделенных на экспериментальную и контрольную группы по десять человек каждая. Экспериментальная группа проходила специальный курс «Применение искусственного интеллекта в журналистской деятельности»; контрольная группа занималась по обычной программе без привлечения нейросетевых инструментов. Оценка результатов осуществлялась независимой комиссией из трех преподавателей. Небольшое число участников ограничивало возможности для широкого обобщения выводов, хотя полученные данные представляли интерес для дальнейшего анализа. Оценка комиссией, несмотря на опору на унифицированные критерии, все же несла определенный элемент субъективности, что вполне характерно для педагогических исследований такого масштаба. Помимо количественных методов, нами были задействованы качественные подходы: полуструктурированные интервью с преподавателями, позволившие выявить их отношение к нейросетевым технологиям, а также включенное наблюдение за процессом выполнения студентами практических заданий. Совокупность применяемых методов обеспечила триангуляцию данных, что повысило надежность полученных результатов, хотя полностью исключить влияние субъективных факторов, разумеется, не представлялось возможным. Сценарное планирование, применявшееся нами для формирования прогностического компонента модели, опиралось на три ключевых сценария развития: оптимистический, реалистический и пессимистический, каждый из которых учитывал динамику технологических, институциональных и социокультурных факторов. Данная методика позволяла не только очертить вероятное будущее, но и сформулировать практические рекомендации для каждого варианта развития событий.

Проблематика применения технологий искусственного интеллекта в образовании разрабатывается в трудах отечественных и зарубежных исследователей, однако системного осмысления она достигла лишь в последние три-четыре года. Н.В. Рубцова проанализировала зарубежные практики использования искусственного интеллекта в образовании и науке, отметив большие возможности и потенциальные угрозы этих технологий [3, с. 157]. М.А. Вальковский подчеркивает необычайную роль ИИ в развитии академических исследований и содействии прогрессу знаний [4, с. 99].

Ряд авторов рассматривает фундаментальные принципы ИИ, вызовы и риски, связанные с его использованием в контексте российской системы высшего образования [5, с. 187]. Исследователи анализируют технологии искусственного интеллекта в учреждениях высшего образования с позиций возможностей ИИ трансформировать образовательный процесс, делать его более эффективным; описывают перспективные направления использования ИИ, в частности адаптивное и индивидуальное обучение, системы автоматической оценки, геймификацию [6, с. 278]. При этом следует констатировать: исследования особенностей использования инструментов искусственного интеллекта для подготовки журналистов до сих пор не проводились.

Современная система образования переживает пятую революционную трансформацию, известную как Образование 5.0 [7]. Данная концепция знаменует качественно новый этап в развитии педагогики, где цифровые технологии не просто дополняют традиционные методики преподавания, а формируют принципиально иную образовательную экосистему. Образование 5.0 представляет собой эволюционный этап развития педагогических систем, характеризующийся синтезом передовых технологических решений и гуманистических образовательных подходов [8, с. 7282].

В отличие от предыдущих моделей, где технологии выполняли вспомогательную функцию, здесь они становятся неотъемлемым компонентом образовательной экосистемы, преобразуя все элементы учебного процесса. Ключевыми характеристиками данной концепции выступают ориентированность на человека, системность, гибкость и долгосрочная устойчивость. Преподаватель трансформируется из источника знаний в организатора учебного процесса и наставника, помогающего студентам ориентироваться в информационном пространстве [9, с. 147]. Обучающийся становится активным участником образовательной деятельности, способным выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Формирование этой концепции стало результатом последовательного развития образовательных технологий на протяжении последних двух десятилетий, причем каждый этап вносил существенные коррективы в привычные педагогические практики.

Трансформация профессиональных компетенций журналиста-международника определяется несколькими факторами одновременно. Традиционные умения, среди которых владение иностранными языками, навыки аналитической работы с источниками и понимание геополитического контекста, не утрачивают значимости, однако дополняются новым слоем метакомпетенций. Среди них на первый план выходят способность к критической оценке алгоритмически генерированного контента, навыки управления нейросетевыми инструментами и умение формулировать задачи для автоматизированных систем. Компетенция работы с промптами постепенно превращается из факультативного навыка в неотъемлемую часть профессиональной подготовки. По прогнозам ряда экспертов, к 2030 году примерно 60% рутинных задач преподавателей перейдут к автоматизированным системам [10]. Подобные оценки, разумеется, носят приблизительный характер, однако общая тенденция прослеживается достаточно отчетливо. Специфика работы с мультиязычным контентом и международной информацией создает дополнительный пласт требований: журналист-международник должен не только владеть несколькими языками, но и понимать, каким образом нейросетевые переводчики искажают семантические нюансы, в каких случаях автоматическая транскрибация требует ручной корректировки, где проходит граница между допустимым использованием генеративных моделей и фальсификацией.

Типология применения нейросетевых технологий в журналистике предполагает выделение нескольких направлений. Генеративный ИИ обеспечивает создание текстов, изображений и видеоматериалов; аналитический ИИ используется для обработки массивов данных, фактчекинга и выявления тенденций; кураторский ИИ отвечает за персонализацию контента и адаптацию материалов под целевые аудитории [11, с. 9]. Мультимодальные системы, объединяющие несколько каналов обработки информации, представляют особый интерес для международной журналистики, поскольку позволяют одновременно анализировать текстовые, визуальные и аудиальные данные из различных источников. Нейронные сети формируют связный текст, распознают закономерности в больших наборах данных и создают визуальные материалы. Инструменты факт-проверки, основанные на нейросетевых алгоритмах, помогают снизить вероятность публикации недостоверных сведений [12, с. 514]. Методы верификации источников с помощью автоматизированных систем позволяют журналистам оперативно оценивать надежность информации, поступающей из разных стран и на разных языках, однако полностью полагаться на подобные инструменты пока преждевременно: алгоритмы допускают ошибки, особенно при работе с редкими языками и диалектами.

Разработанная нами прогностическая модель включает шесть взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологический, организационно-педагогический, этический и оценочно-результативный. Целевой блок определяет стратегические ориентиры интеграции нейросетевых решений в образовательный процесс. Среди них формирование у студентов способности к осознанному применению ИИ-инструментов, развитие навыков критической оценки алгоритмически генерированного контента и подготовка к профессиональной деятельности в условиях непрерывных технологических изменений. Критерии эффективности были разработаны с учетом специфики международной журналистики и предусматривали оценку не только технических навыков, но и способности студентов к этической рефлексии при использовании нейросетевых средств.

Содержательный блок модели охватывает тематические направления, органично встроенные в существующие дисциплины учебного плана. Фактчекинг с применением нейросетевых алгоритмов, дата-журналистика, мультимедийное производство контента, автоматизированный перевод и транскрибация составляют ядро практико-ориентированных модулей. Баланс теории и практики выстраивался таким образом, чтобы каждое теоретическое занятие сопровождалось лабораторной работой с конкретными инструментами. Студенты осваивали генеративные модели для подготовки черновых текстов, системы автоматической верификации для проверки фактов, платформы визуализации данных для создания инфографики.

В технологическом блоке рассматривались доступные платформы и сервисы, используемые в журналистском образовании, с учетом их требований к цифровой образовательной среде и оказание услуг с использованием нейросетей. Отметим, что нестабильная доступность некоторых зарубежных платформ иногда приводила к замене их аналогами на базе отечественных сервисов.

На организационно-педагогическом блоке обучающиеся выполняли проектную работу, решали кейсы, участвовали в деловых играх и моделировали профессиональные ситуации с использованием нейросетей. Преподаватель в этой модели не просто передавал знания, а выступал модератором и наставником, который организовывал взаимодействие студентов с ИИ-инструментами и обеспечивал критический разбор результатов.

Индивидуализацию образовательных маршрутов можно было осуществлять за счет выборочных модулей и вариативных заданий, учитывающих цифровую грамотность каждого студента. Модель исходила из того, что кто-то из студентов придет на педкурсы с минимальной подготовкой по работе с нейросетями, а кто-то уже активно применяет генеративные модели ежедневно, и эта разница в уровнях требует дифференцированного подхода.

Этическая часть модели очень важна, ведь профессия международного журналиста связана с повышенной ответственностью за правдивость и нейтральность информации. ИИ представляет широкий спектр угроз информационной безопасности: написание фальсифицированных, но правдоподобных текстов; создание дипфейков, которые могут дестабилизировать международную ситуацию; формирование информационных пузырей. Среди прогнозов, связанных с развитием нейросетей, говорится о становлении более совершенных способов проверки подлинности, которые позволят выявлять синтетические видеоролики.

Мы не рассматривали развитие критического мышления у студентов как отдельный модуль, а видели его как сквозной лейтмотив всей программы обучения. В каждом практическом задании было предусмотрено обязательное обсуждение, когда студенты сами осмысляли, насколько этично использовали нейросетевые технологии. Подобный подход позволял формировать устойчивые навыки ответственного использования технологий, хотя, разумеется, полноценная этическая позиция складывается на протяжении всей профессиональной карьеры, а не в рамках одного учебного курса.

Оценочно-результативный блок модели предусматривал систему критериев и показателей, позволяющих оценить сформированность компетенций на разных этапах обучения. Механизмы обратной связи включали регулярное анкетирование студентов, экспертную оценку выполненных работ и анализ динамики учебных результатов. Сбор сведений через образовательные платформы зависел от полноты их настройки и от активности самих студентов; если часть взаимодействий происходила вне системы, картина получалась неполной и требовала дополнительных источников для подтверждения. Корректировка модели осуществлялась по итогам каждого учебного цикла с учетом выявленных проблем и предложений участников образовательного процесса.

Опыт внедрения элементов прогностической модели накоплен в ходе педагогического эксперимента, организованного на базе МГИМО МИД России. В исследовании участвовали 20 студентов второго курса направления «Журналистика». Их разделили на две равные группы по десять человек каждая. Экспериментальная группа проходила специальный курс «Применение искусственного интеллекта в журналистской деятельности», в котором использовались все блоки методического пособия. Контрольная группа занималась по обычной программе без привлечения нейросетевых инструментов. По завершении курса обеим группам предложили выполнить одинаковое задание: подготовить аналитическую статью на социально значимую тему объемом от 3500 до 4000 знаков, содержащую элементы анализа и проверки достоверности сведений.

Оценка выполненных работ проводилась независимой комиссией, в состав которой вошли три преподавателя, специализирующихся в области журналистики и медиакоммуникаций. Критерии оценки оставались одинаковыми для всех участников эксперимента вне зависимости от принадлежности к группе. Заранее согласованный набор показателей применялся комиссией последовательно. Организация эксперимента строилась на принципах сопоставимости условий, что позволило выявить влияние именно нейросетевых средств на результаты работы.

Параллельно с экспериментом нами было проведено анкетирование 167 студентов МГИМО, обучающихся по направлению «Журналистика» на разных курсах. Результаты опроса выявили неоднородную картину восприятия нейросетевых технологий. Около 72% респондентов выразили готовность использовать ИИ-инструменты в учебной и профессиональной деятельности, однако лишь 34% продемонстрировали понимание этических ограничений такого использования. Ожидания студентов концентрировались вокруг ускорения рутинных операций и повышения качества аналитической работы, тогда как опасения были связаны с возможной утратой авторской индивидуальности и рисками плагиата. Позиция преподавателей, выявленная в ходе полуструктурированных интервью, оказалась более осторожной: большинство признавало потенциал нейросетевых технологий, но указывало на недостаточную собственную компетентность и отсутствие методических рекомендаций. Барьеры внедрения, обозначенные преподавателями, носили как технический характер (нестабильный доступ к платформам, различия в качестве работы нейросетей с русскоязычным контентом), так и педагогический (отсутствие критериев оценки работ, выполненных с привлечением ИИ, неясность границ допустимого использования).

Проведенный педагогический эксперимент позволил зафиксировать отчетливое превосходство экспериментальной группы почти по всем отслеживаемым параметрам. Средний показатель успешности в этой группе достиг 84,6 балла. Участники контрольной группы в среднем набрали 77,2 балла. Наибольший разрыв обнаружился в уровне структурированности подаваемого материала. Различия в глубине проведенного анализа оказались не менее заметными. Сходная картина прослеживалась и в отношении уверенного владения фактическим материалом, а также умения работать с визуальными компонентами. Работы студентов экспериментальной группы отличались продуманной композицией, причем элементы инфографики встречались в них заметно чаще. Тщательная сверка фактической информации также выделялась на общем фоне. Обоснованность сделанных выводов выглядела убедительно, что заслуживает внимания.

Таблица 1

Результаты педагогического эксперимента

Показатель	ЭГ	КГ	Прирост
Средний итоговый балл	84,6	77,2	–
Структурированность текста	–	–	+18%
Глубина аналитики	–	–	+22%
Использование данных и визуализации	–	–	+31%
Скорость выполнения задания	–	–	+25%

Полученные цифры подтверждают способность нейросетевых средств обеспечивать заметный прирост качества при подготовке аналитических материалов в рамках учебного процесса. Следует, однако, учитывать ограничения: эксперимент проводился на относительно небольшой выборке, что сужает возможности обобщения выводов. Для полной уверенности в устойчивости эффекта требуется проверка на более крупных группах и в разных учебных циклах. Тем не менее уже сейчас результаты позволяют говорить о практической ценности предложенного подхода для факультета международной журналистики. Интеграция классических образовательных практик с нейросетевыми решениями дает

Таблица 2

Сравнительный анализ преимуществ и недостатков обучения с применением искусственного интеллекта

Группа	Преимущества	Недостатки
Экспериментальная (ЭГ)	– повышение продуктивности; – развитие аналитического мышления; – освоение современных профессиональных инструментов; – рост уверенности в работе с данными	– риск формального подхода к тексту; – необходимость дополнительного контроля этических аспектов; – возможная зависимость от ИИ-инструментов
Контрольная (КГ)	– развитие индивидуального стиля; – более глубокое погружение в текстовую работу; – устойчивые базовые навыки письма	– меньшая скорость работы; – ограниченные аналитические возможности; – отсутствие навыков работы с инструментами ИИ

более заметный рост компетенций, чем применение каждого направления изолированно. Нейронные системы сокращают длительность рутинных операций и увеличивают корректность обработки данных, тогда как традиционные методики сохраняют центральное место в формировании индивидуального письма.

Формирование новых компетенций у студентов экспериментальной группы прослеживалось не только в итоговых работах, но и в динамике промежуточных заданий. Цифровые навыки развивались неравномерно: наиболее быстрый прогресс наблюдался в работе с генеративными моделями и визуализацией данных, тогда как навыки фактчекинга с помощью нейросетевых инструментов формировались медленнее и требовали более длительной практики.

Критическое мышление, по нашим наблюдениям, укреплялось именно в тех случаях, когда студенты сталкивались с ошибками нейросетей: обнаружение фактических неточностей в генерированном тексте или некорректного перевода выступало мощным стимулом для развития аналитических способностей. Этическая рефлексия при работе с ИИ формировалась постепенно, от простого понимания проблемы плагиата к более глубокому осмыслению вопросов авторства, ответственности за распространение информации и границ допустимого использования автоматизированных систем в профессиональной журналистской деятельности.

Выявленные в ходе эксперимента проблемы и ограничения заслуживают отдельного рассмотрения. Технические барьеры включали нестабильность доступа к ряду зарубежных сервисов и различия в качестве работы нейросетей с русскоязычным контентом. Педагогические вызовы были связаны с неготовностью части преподавательского состава к пересмотру устоявшихся методик и отсутствием единых подходов к оценке работ, выполненных с привлечением нейросетевых средств. Этические дилеммы концентрировались вокруг вопросов авторства: ИИ может создать текст, однако ответственность за плагиат ложится на обучающегося; ИИ допускает фактические ошибки, а претензию предъявить некому. Организационные сложности связаны с неоднородностью цифровой грамотности и отсутствием утвержденных регламентов использования ИИ в рамках учебного процесса. Все эти барьеры, впрочем, не являются непреодолимыми и при системном подходе поддаются постепенному устранению.

Прогностический анализ перспектив развития модели позволяет выделить три временных горизонта. Нейросетевые системы уже позволяют создавать тексты на нескольких языках с высокой степенью естественности. В краткосрочной перспективе, охватывающей ближайшие один–три года, ожидается расширение спектра применяемых ИИ-инструментов, включая интеграцию мультимодальных систем. К 2027 году прогнозируется становление более развитых механизмов верификации, позволяющих идентифицировать синтетические видеоматериалы. Персонализированное обучение с опорой на нейросетевые рекомендательные системы станет более доступным, хотя его полноценная реализация потребует существенных инфраструктурных вложений. Развитие отечественных генеративных моделей, адаптированных к специфике русского языка, создаст дополнительные возможности для подготовки журналистов-международников, работающих с русскоязычным контентом.

В среднесрочной перспективе, рассчитанной на три–пять лет, дисциплины, связанные с освоением искусственного интеллекта, целесообразно вводить в базовую часть подготовки журналистов. Появление новых специализаций, среди которых куратор нейросетевого контента и специалист по данным, является ключевой линией трансформации. Куратор занимается отбором и обработкой материалов, генерируемых технологиями; специалист по данным сосредотачивается на визуализации тенденций и построении выводов. В 2028 году предполагается масштабная интеграция VR/AR-технологий в образовательную практику. Роль преподавателя при этом изменится радикальнее, чем на предыдущем этапе: значительная часть контролирующих и диагностических функций перейдет к автоматизированным системам, высвободив время для индивидуального наставничества и творческого руководства проектной деятельностью студентов. Учебные планы потребуют не косметического обновления, а содержательной перестройки, предполагающей включение модулей по машинному обучению, обработке естественного языка и компьютерному зрению в обязательную часть подготовки журналиста-международника.

В долгосрочной перспективе, охватывающей пять–десять лет, прогнозируется полная интеграция ИИ в образовательную экосистему в рамках концепции Образования 5.0, что создаст условия для персонализированных образовательных маршрутов. Нейросетевые системы возьмут на себя рутинные операции по поиску данных и подготовке черновиков, благодаря чему студенты сосредоточатся на творческой составляющей профессии. Иммерсивные технологии и виртуальные среды откроют возможности для моделирования профессиональных ситуаций, приближенных к реальным условиям работы международного корреспондента. Трансформация профессии журналиста не сведется к простой замене отдельных операций автоматизированными аналогами; речь идет о качественном изменении содержания профессиональной деятельности, при котором акцент смещается с производства контента на его курирование, верификацию и этическую экспертизу.

Сценарный анализ предполагает рассмотрение трех вариантов развития событий. Оптимистический сценарий предполагает достижение синергии человека и ИИ с показателями качества, достигающими прогнозных значений. Реалистический сценарий учитывает неравномерность адаптации: часть программ будет модернизирована своевременно, другая отстанет, показатели окажутся ниже прогнозных на 15–20%. Пессимистический сценарий связан с рисками формирования зависимости от ИИ и снижения критического мышления. Данный сценарий представляется наименее вероятным при условии соблюдения сформулированных нами рекомендаций, однако полностью исключать его нельзя, поскольку темпы технологических изменений нередко опережают способность образовательных институтов к адаптации.

Таблица 3

SWOT-анализ перспектив применения нейросетевых технологий в подготовке журналистов-международников

Strengths (Сильные стороны)	**Weaknesses (Слабые стороны)**
Повышение продуктивности и скорости работы	Риск формального подхода к тексту
Развитие аналитического мышления	Возможная зависимость от ИИ-инструментов
Освоение современных профессиональных инструментов	Необходимость дополнительного контроля этики
Рост уверенности в работе с международными данными	Потеря авторской индивидуальности в некоторых материалах
Opportunities (Возможности)	**Threats (Угрозы)**
Появление новых ролей (ИИ-куратор, дата-журналист)	Цифровое неравенство среди студентов
Полная интеграция в Образование 5.0	Усиление предубеждений алгоритмов
Персонализированные траектории обучения	Снижение критического мышления
Иммерсивные тренировки с VR/AR	Риск распространения недостоверной информации

Рекомендации по совершенствованию модели адресованы нескольким группам участников образовательного процесса. Для образовательных организаций рекомендуется формирование устойчивой цифровой среды, систематическое повышение квалификации преподавателей и создание этических комитетов, осуществляющих мониторинг использования нейросетевых технологий в учебном процессе. Содержание модулей нуждается в ежегодном пересмотре, поскольку статичная программа неизбежно отстает от реальности. Системы оценки должны учитывать специфику работ, выполненных с привлечением нейросетевых инструментов, и включать критерии, отражающие способность студента к критическому анализу генерированного контента. Для разработчиков образовательных программ приоритетной задачей становится актуализация содержания дисциплин с учетом стремительно меняющегося ландшафта нейросетевых технологий, интеграция ИИ-компонентов в учебные планы и разработка новых курсов, ориентированных на формирование метакомпетенций, востребованных в международной журналистике ближайшего десятилетия.

Преподавателям рекомендуется освоение нейросетевых инструментов не только на уровне пользователя, но и на уровне понимания принципов их работы, что позволит более осмысленно выстраивать учебный процесс и грамотно оценивать результаты студентов. Методические подходы к обучению с привлечением ИИ должны основываться на принципах осознанного использования технологий, предполагающих не слепое доверие к генерированному контенту, а его критический анализ и верификацию. Формирование критического мышления у студентов остается центральной педагогической задачей, и нейросетевые технологии при правильном применении способны стать мощным инструментом ее решения, поскольку работа с несовершенными алгоритмами закономерно развивает аналитические способности. Студентам, в свою очередь, рекомендуется непрерывное развитие цифровой грамотности, этическое использование ИИ-инструментов и осознание того, что технологические компетенции не заменяют профессиональных журналистских навыков, а дополняют их, создавая принципиально новое качество профессиональной подготовки.

Проведённое исследование позволило решить поставленные задачи и сформулировать следующие выводы.

Концепция Образования 5.0 создаёт условия для синтеза технологических решений и гуманистических подходов в подготовке журналистов-международников, позволяя выстраивать индивидуальные траектории с учётом мультиязычной

специфики профессии. Роль преподавателя трансформируется из источника знаний в наставника, а традиционные компетенции дополняются метакомпетенциями управления нейросетевыми инструментами.

Разработана прогностическая модель, включающая шесть взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологический, организационно-педагогический, этический и оценочно-результативный. Модель предусматривает механизмы регулярной корректировки содержания с учётом динамики нейросетевых технологий.

Педагогический эксперимент на базе МГИМО МИД России (n = 20) подтвердил эффективность модели: экспериментальная группа показала средний балл 84,6 против 77,2 в контрольной; прирост по ключевым показателям составил от 18% (структурированность) до 31% (использование данных и визуализации). Небольшой объём выборки предполагает необходимость дальнейшей верификации.

Выявлены барьеры внедрения: технические (нестабильный доступ к платформам), педагогические (неготовность части преподавателей, отсутствие единых критериев оценки), этические (неопределённость авторства) и организационные (неоднородность цифровой грамотности). Сформулированы адресные рекомендации для всех участников образовательного процесса.

Сценарный анализ на трёх горизонтах (1–3, 3–5, 5–10 лет) показал, что при системном подходе наиболее вероятен реалистический сценарий с показателями на 15–20% ниже оптимистических прогнозных значений.

Перспективы исследований связаны с расширением выборки и проведением лонгитюдных наблюдений за профессиональной деятельностью выпускников.

Библиографический список

1. Вартанов С.А., Тышецкая А.Ю. Российская модель использования ИИ в цифровых экосистемах медиакоммуникационной индустрии. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2025; № 5: 23–53.
2. Иванов Б.М. Цифровая трансформация в образовании: авторский очерк. *Вестник науки*. 2024; Т. 4, № 2 (71): 289–292.
3. Рубцова Н.В. Нейросети в медиа: возможности, проблемы, перспективы для будущих медиаспециалистов. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2024; Т. 13, № 1: 156–171.
4. Вальковский М.А. Феномен постправды в современной медиасреде: вызовы и реакции. *Беларуская думка*. 2023; № 1: 98–105.
5. Щукина Т.В. Цифровая среда обучения и искусственный интеллект в системе высшего образования в условиях экспорта образования. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020: 186–197.
6. Леонтьева Л.С., Кудина М.В., Воронов А.С., Сергеев С.С. Формирование национального цифрового суверенитета в условиях дифференциации пространственного развития. *Государственное управление*. Электронный вестник. 2021; № 84: 277–299.
7. Хангельдиева И.Г. Общество 5.0 и образование: перспективы и предостережения. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; Т. 1, № 1 (82): 123–140.
8. Hopcan S., Türkmen G., Polat E. Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*. 2024; Vol. 29, № 6: 7281–7301.
9. Роберт И.В. Направления развития информатизации отечественного образования периода цифровых информационных технологий. *Электронные библиотеки*. 2020; Т. 23, № 1-2: 145–164.
10. Luckin R., George K., Cukurova M. *AI for school teachers*. Boca Raton: CRC Press, 2022.
11. Вартанова Е.Л. Нормативное и идеальное: к пониманию Е.П. Прохоровым теории журналистики. *Меди@льманах*. 2021; № 2 (103): 8–11.
12. Бережная М.А. Феномен научно-педагогической школы журналистики в экспертных суждениях. *Журналистика в 2020 году: творчество, профессия, индустрия*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 514–515.

References

1. Vartanov S.A., Tysheckaya A.Yu. Rossijskaya model' ispol'zovaniya II v cifrovyh `ekosistemah mediakommunikacionnoj industrii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2025; № 5: 23-53.
2. Ivanov B.M. Cifrovaya transformaciya v obrazovanii: avtorskij ocherk. *Vestnik nauki*. 2024; T. 4, № 2 (71): 289-292.
3. Rubcova N.V. Nejroseti v media: vozmozhnosti, problemy, perspektivy dlya buduschih mediaspecialistov. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2024; T. 13, № 1: 156-171.
4. Val'kovskij M.A. Fenomen postpravdy v sovremennoj mediasrede: vyzovy i reakcii. *Belaruskaya dumka*. 2023; № 1: 98-105.
5. Schukina T.V. Cifrovaya sreda obucheniya i iskusstvennyj intellekt v sisteme vysshego obrazovaniya v usloviyah `eksporta obrazovaniya. *Nauka. Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2020: 186-197.
6. Leont'eva L.S., Kudina M.V., Voronov A.S., Sergeev S.S. Formirovanie nacional'nogo cifrovogo suvereniteta v usloviyah differenciacii prostranstvennogo razvitiya. *Gosudarstvennoe upravlenie*. `Elektronnyj vestnik. 2021; № 84: 277-299.
7. Hangel'dieva I.G. Obschestvo 5.0 i obrazovanie: perspektivy i predosterezheniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022; T. 1, № 1 (82): 123-140.
8. Hopcan S., Türkmen G., Polat E. Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*. 2024; Vol. 29, № 6: 7281-7301.
9. Robert I.V. Napravleniya razvitiya informatizacii otechestvennogo obrazovaniya perioda cifrovyh informacionnyh tehnologij. `*Elektronnye biblioteki*. 2020; T. 23, № 1-2: 145-164.
10. Luckin R., George K., Cukurova M. *AI for school teachers*. Boca Raton: CRC Press, 2022.
11. Vartanova E.L. Normativnoe i ideal'noe: k ponimaniyu E.P. Prohorovym teorii zhurnalistiki. *Medi@l'manah*. 2021; № 2 (103): 8-11.
12. Berezhnaya M.A. Fenomen nauchno-pedagogicheskoj shkoly zhurnalistiki v `ekspertnyh suzhdeniyah. *Zhurnalistika v 2020 godu: tvorchestvo, professiya, industriya*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 514-515.

Статья поступила в редакцию 19.05.26

УДК 371.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-219-223

Romaeva N.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational and Organizational Work, Stavropol Regional Institute for Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
Solovyova I.V., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Rector, Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators (Stavropol, Russia), E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
Romaev A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*

DISCIPLINE OF STUDENTS AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON. The article presents results of a theoretical study of the phenomenon of discipline of students in historical and pedagogical discourse. Approaches to the requirements of discipline of students from Ancient Russia to the present time are shown, disciplinary measures are described: corporal punishment, measures of moral punishment, involvement of students in measures of influence (comradely court), etc. The evolution of views on the phenomenon under study is demonstrated on the basis of the analysis of the works of Russian representatives of humanistic pedagogy (V.P. Vakhterov, P.F. Kapterev, A.S. Makarenko, N.I. Pirogov and others), which makes it possible to extrapolate humanistic measures to maintain the discipline of students in modern education. The authors conclude that the proposed measures of influence on students to maintain discipline from the tools of humanistic pedagogy are very relevant in modern schools; their use should be updated, especially in the context of the introduction of assessment of students' behavior.

Key words: **discipline of students, behavior of students, measures of influence, encouragement, punishment, history of pedagogy**

Н.Б. Ромаева*, д-р пед. наук, проф., проректор по учебно-организационной работе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
И.В. Соловьева*, канд. экон. наук, доц., ректор ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*
А.П. Ромаев*, канд. пед. наук, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: romaeva.natalia@mail.ru*

ДИСЦИПЛИНА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье приведены результаты теоретического исследования феномена дисциплины обучающихся в историко-педагогическом дискурсе. Показаны подходы к требованиям дисциплины учащихся с Древней Руси до настоящего времени, описаны меры дисциплинарного воздействия: телесные наказания, меры морального наказания, применение к обучающимся мер воздействия (товарищеский суд) и т. д. Определено влияние культурно-исторических и экономических особенностей развития Российского государства на сущностные характеристики школьной дисциплины, правила поведения обучающихся, наказания и поощрения. Продемонстрирована эволюция взглядов на исследуемый феномен на основе анализа трудов отечественных представителей гуманистической педагогики (В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова и др.), что позволяет экстраполировать гуманистические меры поддержания дисциплины обучающихся в современное образование. Авторы делают вывод о том, что предложенные меры воздействия на учащихся для поддержания дисциплины из инструментария гуманистической педагогики весьма актуальны и в современной школе; их использование должно быть актуализировано, особенно в условиях введения оценки поведения обучающихся.

Ключевые слова: **дисциплина обучающихся, поведение обучающихся, меры воздействия, поощрение, наказание, история педагогики**

Актуальность исследования обусловлена дискуссиями педагогической и родительской общественности по поводу введения оценивания поведения современных школьников в апробационном режиме с 2025 года в отечественном образовании. Предложенные критерии и показатели оценивания поведения [1] направлены на стимулирование поведения школьников, соответствующего этическим и правовым нормам нашего общества, традиционным духовно-нравственным российским ценностям, с одной стороны, и уменьшение числа обучающихся с девиантным поведением, с другой.

В отечественном образовании проблема дисциплины и поведения учеников была одной из самых острых в течение многих столетий; разрабатывались правила поведения для учащихся, системы наказаний для нарушителей дисциплины: от суровых телесных до полной отмены и физических, и моральных наказаний, что было обусловлено экономическими, культурно-историческими особенностями того или иного периода развития Российского государства. На наш взгляд, обращение к историческому опыту в указанной сфере, изучение работ выдающихся отечественных педагогов, придерживающихся различных точек зрения по данному вопросу, от Древней Руси до современных реалий позволит избежать некоторых ошибок и сформировать более полное представление об исследуемом феномене в силу его противоречивости и неоднозначности.

Цель статьи: показать на основе анализа трудов отечественных педагогов (В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко и др.) эволюцию требований к дисциплине обучающихся, а также к мерам воздействия на нарушителей школьной дисциплины.

В ходе исследования решались задачи: выявить сущность дефиниции и феномена «дисциплина обучающихся»; на основе анализа трудов отечественных педагогов выявить подходы к требованиям дисциплины учащихся и мерам воздействия.

Научная новизна состоит в том, что предложено авторское видение эволюции феномена дисциплины обучающихся в историко-педагогическом контексте отечественного образования, систематизированы меры воздействия на нарушителей дисциплины.

Теоретическая значимость заключается в выявлении специфики требований дисциплины обучающихся с учетом культурно-исторических особенностей развития российского образования.

Практическая значимость видится в возможности актуализации идей отечественных педагогов-гуманистов для стимулирования дисциплинированности и поведения современных школьников.

Основным методом исследования был контент-анализ трудов отечественных педагогов, а также обобщение и систематизация их взглядов на проблему школьной дисциплины.

В Древней Руси образованием подрастающего поколения занимались священники и мастера грамоты; учение детей и подростков обязательно сопровождалось битьём, так как учение в силу его непривлекательности без битья считалось невозможным. П.Ф. Каптерев [2] отмечал, что в те времена розга была главным орудием в руках педагога: «розга ум вострит, память возбуждает, и злую волю в благую прилагает». В качестве наказаний использовали розгу черемховую двухлетнюю, розгу берёзовую, лозу, плети, ремни, жезлы, а также скамью (школьный козел), на которой секли учеников за провинности. При этом считалось, что школьник, не выучивший урок или нашаливший, уже был грешником, а за любую вину полагалось телесное наказание.

В конце XVII века была представлена рукопись «Школьное благочиние – всеспасительное учение», в котором были описаны обязанности школьника, в том числе следующие: в школу входить с молитвою, нести в неё добрую речь, не лениться в обучении, внимать словам учителя, не менять места, указанного учителем, бережно хранить книги, и т. д. [2, с. 81]. Далее, уже в братских школах дисциплина, внешний порядок поддерживались и силами самих учащихся – дежурных, в обязанности которых входил надзор за учениками, в том числе за опоздавшими, не выучившими урока шалунами.

Со времён правления Петра I, в так называемый государственный период, целью образования стало создание «хорошего гражданина, профессионала» в соответствии с сословной принадлежностью. Обучение по-прежнему было очень строгим, с соответствующими телесными наказаниями; особо строго карался побег из школы. Петром I было предписано: «Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, а быть им по человеку в каждой камере во время учения и иметь хлыст в руках; а буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, несмотря какой бы он фамилии ни был» [2, с. 164].

Дисциплина была суровая: за проступки на учеников налагались наказания: плетьми, батогами, тюремным арестом, отдачей в солдаты. Непосещение уроков, так называемые «неты» (прогульные дни), карались денежными штрафами. Например, в морской академии сбежавших учеников наказывали конфискацией движимого имущества и при этом не освобождали от телесных наказаний.

Под руководством видного деятеля народного просвещения Янковича де Мириево было разработано в 1783 г. «Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской Империи, изданном по Высочайшему повелению Царствующей Императрицы Екатерины Второй». Учителю необходимо было заслужить уважение, почтение, любовь и подобострастие учащихся. В данном руководстве содержатся и рекомендации по поддержанию школьной дисциплины: применение увещеваний, предостережений, угроз и наказаний в зависимости от степени проступка. При этом рекомендовано не использовать телесные наказания, «так как растить тварь разумную как скот (то есть наказаниями) непристойно» [2, с. 251].

Меры воздействия на учащихся предлагались следующие: увещание, предостережения, угрозы, наказания. Наказания могут состоять в лишении приятных вещей и соответствующих проступку устыжениях.

В качестве наказаний запрещались:

А) ремни, палки, плети, линейки и розги;

Б) пощечины, толчки и кулаки;

В) драние за волосы и за уши, ставление на колени;

Г) все посрамления и честь трогающие устыжения, как-то: уши ослиные и названия скотиной осла и тому подобное.

Следует отметить, что телесные наказания отменялись для детей дворянского сословия. В руководстве также были положено начало классно-урочной системе, суть которой была в следующем: совокупные наставления и чтение, изображения через начальные буквы, таблицы и прошение. Это было очень важно, так как до этого периода каждый ученик обучался в индивидуальном темпе и по разным учебникам. Обучение учеников совокупно, то есть всех разом одному и тому же предполагало деление на классы в соответствии с возрастом учащихся.

Во второй половине XIX в., начиная с реформ, связанных с отменой крепостного права, представители педагогического сообщества начали поднимать вопросы школьного обучения, школьной дисциплины и наказаний. Большой вклад в эти дискуссии внес Н.И. Пирогов, занявший должность попечителя Киевского учебного округа после завершения врачебной деятельности.

Н.И. Пирогов разработал «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа» и предлагал разделить проступки на следующие 3 категории [3, с. 193–195].

Нарушение прав собственности: порча вещей казённых и вещей начальствующих лиц; порча чужих вещей и вещей товарищей; сделка и продажа собственных вещей без позволения начальства; лихоимство; воровство.

Нарушение прав личности частной (собственной и посторонней):

а) проступки, наносящие вред здоровью: курение табака; пороки чувственности, спиртные напитки, разврат;

Б) проступки против собственного достоинства и чести и против достоинства и чести ближнего: ложь и обман, картёжные и другие азартные игры, низость, клевета и наушничество, оскорбление посторонних и всех принадлежащих к заведению лиц вне их службы (начальников, наставников, надзирателей, чиновников и прислуги), словом, письмом и делом, оскорбление товарищей словом, письмом и делом.

Нарушение прав личности общественной:

А) проступки против учебно-административных правил школы: леность, опаздывание в класс и непосещение классов, невнимательность, чтение книг и шалости во время уроков и занятий, неряшество и неуместное франтовство, самовольное церковного отлучка из пансиона или из закрытого заведения, нарушение благочиния и формы в школе и в закрытом заведении;

Б) проступки против начальства и законной власти: ослушание и неповиновение в классах и вне классов, оскорбление начальствующих лиц, наставников, надзирателей и чиновников заведения, во время исправления их служебных обязанностей, словом, письмом и делом, уничтожение письменных распоряжений начальства или баллов в журналах, списках и т. д.

С) проступки против религиозного благочиния: нарушение благочиния во время молитвы в церкви и вне её во время богослужения, нарушение церковных обрядов, кощунство, оскорбление товарищей за веру (фанатизм).

Также Н.И. Пирогов предлагал 3 степени наказаний для нарушителей дисциплины:

– к первой степени отнесены наказание «чисто нравственные»: выговор, замечание и пристыжение, стояние у доски или в углу, штрафной билет, духовное наказание, чёрная доска;

– ко второй степени наказания относились физические, нравственные и денежные наказания: лишение пищи, арест в училище, обязательная работа, притом в будни и праздники, с обыкновенной пищей или же на хлебе и воде, арест в карцер на хлебе и воде, выговор педагогического совета с угрозой исключения для высших и с угрозой наказания рогами для низших трёх классов, перевод в низший класс, лишение освобождения от платы за учение, лишение казённого или бесплатного содержания;

– к третьему высшему разряду наказания были отнесены: чёрная книга с отметкой добропорядочного поведения, розги для низших трёх классов, увольнение по прошению, с отметкой хорошего поведения и с отметкой добропорядочного поведения, временное исключение, совершенное исключение с оповещением всех дирекций округа [3, с. 195–196].

Следует внести пояснения в некоторые виды наказания. Так, запись учащегося на чёрной доске инициировалась педагогическим советом за соответствующие проступки. Время записи ученика определялось индивидуально, могло сократиться по ходатайству товарищей и стиралось либо по решению педагогического совета, либо директора.

В чёрную книгу записывались учащиеся, совершившие слишком резкие проступки, по решению педагогического совета. Учащийся, два раза попавший в чёрную книгу, подвергался строгому аресту.

Альтернативой телесным наказаниям был арест, помещение в карцер, где учащиеся не могли общаться с другими учащимися, целью которого было действие на «волю виновного голодом безмолвия и уединением».

Таким образом, авторитарная педагогика, господствовавшая в России в те времена, для поддержания дисциплины считала основными средствами страх и наказания школьников. Балльная система оценивания в школе была главным инструментом дисциплинирования, так как многие учителя считали, что без баллов справиться с учениками, их непокорностью и неизбежной ленью невозможно.

С шестидесятых годов XIX века после известных реформ, связанных с отменой крепостничества в России, прочные позиции стала занимать гуманистическая педагогика. И настоящее время гуманистическое воспитание рассматривается как прогрессивная тенденция мирового образования, в том числе российского.

Видный представитель гуманистической педагогики В.П. Вахтеров считал, что каждому человеку свойственно стремление к развитию, совершенствованию собственной индивидуальности. Им были описаны особенности различных типов детей: охотничьего, воинственного, научно-любознательного, нравственно-общественного, религиозного, литературного, артистического, практического и типа физической силы [4]. Педагог одним из первых выступил противником долгого сидения детей без движений, отстаивал умственную и физическую активность ребёнка на уроке. По его мнению, дети должны не только слушать, но больше сами говорить, писать, рисовать, лепить, петь, производить опыты, мастерить, в том числе школьные приборы и учебные пособия, вырезать картины и т. д. Также он считал, что детская активность может найти применение во время школьных экскурсий, что будет способствовать и более прочному усвоению материала, а не только поддержанию дисциплины.

В.П. Вахтеров считал школьную дисциплину элементом воспитания, способствующим развитию лучшего и задержке развития плохого, вредного в ребёнке. Разумная дисциплина, преподавание, школьная жизнь, взаимодействие с семьей, по его мнению, являются основными факторами воспитания детей. В воспитательном процессе педагог предлагал опираться на лучшие качества детей: для поддержания дисциплины, порядка на уроке обеспечивать интерес, внимание учащихся; быть примером, использовать внушение, упражнять детскую волю, формировать идеалы, добрые привычки и наклонности, а грубое, жестокое и эгоистичное в детской природе необходимо подавлять. Педагог считал, что если ученик одержит победу над трудным уроком, то есть победит самого себя, то удовольствие от победы будет важнейшим стимулом поддержания порядка и дисциплины в классе. А высшими наказаниями для ребёнка станут огорчения учителя, укоры совести, стыд перед одноклассниками.

Несомненный вклад в отечественную педагогику и психологию внес П.Ф. Каптерев, считавший, что школьная дисциплина не должна предписываться сверху, а вырабатываться школьным сообществом, совместно педагогами и учениками, так как в противном случае она становится непонятной и необязательной для учеников. По его мнению, назначение дисциплины – охранять учеников и учителей от насилия. Важная роль отводилась школьному самоуправлению, которое могло создавать школьные законы и устанавливать школьные порядки, проводить их в жизнь, а также наблюдать за их соблюдением. В понимании учащихся дисциплина не должна быть хитрым изобретением учительства, для того чтобы угнетать учащихся, а должна осознаваться нужной и полезной необходимостью.

Совершенно иных взглядов на проблему дисциплины придерживались сторонники свободного воспитания, в частности Л.Н. Толстой и К.Н. Венцель.

Л.Н. Толстой полагал неправильным считать школьников «дисциплинированной ротой солдат», а школу – местом их мучения. Определяя образование естественной потребностью человека, в Яснополянской школе он практиковал отношения свободы и доверия, уважения достоинства и признания прав учеников. Отказавшись от жёсткой регламентации учебного процесса, Л.Н. Толстой выстраивал обучение на основе метода свободного выбора, т. е. учащимся предоставлялась возможность выбирать: приходить ли в школу, заниматься тем или иным предметом, место для занятий, а также пару – ученика для обсуждения заданий. По свидетельству Толстого, дети постепенно, пройдя через шум и неразбериху, самостоятельно устанавливали порядок и следили за дисциплиной, так как нарушители мешали им заниматься интересными заданиями.

Его последователь К.Н. Вентцель также опирался на идеи свободного воспитания, считал устройство школы на основе насилия и подчинения недопустимым. Он настаивал на развитии активности детей, выдвигая на первое место воспитание воли, то есть ребёнка нужно научить сознательно формулировать цели, выбирать средства для их достижения, организовывать собственную работу. Важным положением в теории свободного воспитания было то, что моральные нормы поведения, нравственные начала должны формулироваться самими учащимися в противовес установленным догматическим кодексам морали. Ещё одним важным положением указанной теории было признание прав детей, создание одной из первых в мире Деклараций прав ребёнка.

В частности, там было отмечено, что группа детей должна жить по тем правилам, которые выражают их общую волю. Все без исключения дети имеют право составлять эти правила для регулирования их жизни и деятельности. Разработанные правила являются одинаковыми и для учащихся, и для учителей и не должны противоречить требованиям социальной справедливости. В целом сторонники свободного воспитания призывали менять позицию педагога с начальствующей на дружескую, товарищескую, позицию сотрудничества и помощи. Основным методом обучения К.Н. Вентцель считал «метод пробуждения и поддержания духа искания, исследования, творчества» в ребенке.

В XX веке в советской России в первые годы имела место тенденция отречения от прошлого, и одним из первых документов стало Постановление наркома просвещения А.В. Луначарского «Об отмене отметок» (1918 г.). Согласно документу, балльная система оценивания знаний и поведения школьников была полностью отменена, а в положении «Об единой трудовой школе РСФСР» отенялись домашние задания, наказания в школе и экзамены. В дальнейшем это привело к резкому снижению дисциплины в классах, где училось до 80 детей, и требованию родителей применять физические наказания и «не распускать» детей. В двадцатые годы XX столетия вопрос формирования *сознательной* дисциплины, наказаний и поощрений школьников был в центре внимания педагогической общественности.

Новое понимание дисциплины «как структуры поведения, которая характеризуется высоким сознанием коммунистического долга, социалистической чести, уважением коллектива на основе осознанной необходимости» было сформулировано Е.Л. Брюнелли» [5, с. 143].

В тридцатые годы ушло романтическое понимание дисциплины, и нарушения дисциплины стали рассматриваться как происки врагов, ищущих помощников среди школьников. В школах стало культивироваться доносительство: ученик, соблюдая верность классовому долгу, должен был на собрании рассказать правду о нарушителе дисциплины, что обусловливало неотвратимость наказания.

Педагогам предлагалось формировать навыки дисциплины у школьников следующим образом: по счёту 1, 2, 3 дети все вместе должны были поднимать крышку парты, выходить, строится в линейку, собирать тетради, передавать тетради на первую парту и т. д.

В 1944-м году было введено пятибалльное оценивание успеваемости и поведения школьников. В соответствии с «Правилами для учащихся» школьникам вменялось беспрекословное подчинение директору и учителям; сидение прямо, без облокачивания и разваливания, внимательное слушание объяснений учителя и ответов учеников, молчание, обязательное поднятие руки для ответа или вопроса учителю.

В «Инструкции о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» отмечалось, что «выдача свидетельств и аттестатов допускается только при отличном поведении ученика».

Были установлены следующие меры наказания («Об укреплении дисциплины в школе. Из приказа народного комиссара просвещения РСФСР 21 марта 1944»): замечания учителя, выговор перед классом, приказание провинившемуся встать у парты, классной доски или у стола учителя, двери, удаление из класса, оставление после уроков, снижение балла по поведению, вызов для внушения на педагогический совет, исключение из школы (временно), направление в школу с особым режимом [5].

Несомненно, большое значение имели труды Антона Семёновича Макаренко, в частности его лекция «Дисциплина, режим, наказания и поощрения» [6], в которой он обосновывал, что только «правонарушительная или ненормальная педагогика» может способствовать тому, что учащийся может стать «правонарушителем или ненормальным».

При этом Макаренко настаивал, что дисциплина должна рассматриваться как результат, а не как средство воспитания, в отличие от режима как определённой системы средств и методов, способствующих воспитанию.

По его мнению, *дисциплина* в дореволюционной школе, как внешнее явление, была формой властвования и подавления личности, воспитания покорности; кодексом положений, необходимых для порядка и некоторого внешнего благополучия.

А.С. Макаренко предлагал ввести в школы в качестве учебного предмета такой предмет, как теория морали, или теория поведения. Им были сформулированы основные положения этой теории.

1. Дисциплина определяет политическое и нравственное благополучие и должна исходить от ученического коллектива, так как дисциплина необходима для достижения целей коллектива.

2. Дисциплина позволяет личности чувствовать себя более защищенной и свободной, дает уверенность в себе и своих правах, так как в противном случае нарушитель дисциплины ущемляет интересы других, лишает их свободы как законного права.

3. Интересы коллектива превыше интересов отдельной личности, но без тяжелых катастрофических последствий для неё.

4. Дисциплина украшает коллектив. Макаренко подчёркивал красоту и эстетику дисциплины в противовес занудности, разглагольствованиям, понуканиям, считая вопрос дисциплины вопросам педагогической техники.

5. «Дисциплина – это когда человек делает неприятное для себя с удовольствием», так как приятное для себя человек делает и без дисциплинарных усилий.

Основой дисциплины А.С. Макаренко считал педагогические требования без излишнего теоретизирования, что нашло отражение в знаменитой формуле: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» [5, с. 59]; через требования проявляется уважение к личности к её силе и возможностям.

В детском коллективе педагог предъявляет требования вначале отдельным личностям, затем требования дисциплины поддерживает небольшая группа учащихся, а на третьей стадии уже сам коллектив формулирует и предъявляет требования к дисциплине всех своих членов.

Макаренко писал: «Этот путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива, этот путь я считаю основным путём в развитии советского детского коллектива» [5, с. 63].

Следующий метод дисциплинирования – *привлечение*, в качестве которого могла быть награда, премия, ну и главное – эстетика поступка, его красивая внутренняя сущность.

Далее – *понуждение*, которое могло иметь форму доказательства, убеждения, проявляться в виде намёка, улыбки, юмора и в то же время быть видным и ценным для ребёнка.

Угроза как метод воспитания, по мнению А.С. Макаренко, может применяться только на начальных этапах развития коллектива, так как далее достаточно осуждения.

Действенным методом воспитания дисциплины педагог считал поощрения. Особое место уделялось поощрениям подарком, денежной премией и самой главной награде – благодарности в приказе перед строем, что становилось доброй традицией и сопровождалось соответствующей атрибутикой.

Подчёркивая необходимость наказаний, Макаренко отмечал, что они не должны приносить физического и нравственного страдания. Сущность наказания, по его мнению, в том, «что человек переживает то, что он осуждён коллективом, зная, что он поступил неправильно, то есть в наказании нет подавленности, а есть переживания ошибки, есть переживания отрешения от коллектива, хотя бы минимального» [5, с. 67].

Так, в коммуне имени Дзержинского наказания имели определённые традиции. Например, новичок-воспитанник мог быть наказан нарядом (работа в течение получаса на кухне, уборка, но не производственная работа; также могло иметь место лишение отпуска и карманных денег). Коммунары же имели другой вид наказания – арест, который заключался в сидении в кабинете руководителя в течение определённого времени, от 1 до 10 часов; при этом руководитель в силу этических соображений не мог говорить о проступке с коммунаром. Но самым строгим было наказание со стороны всего коллектива, его общего собрания как воплощение педагогики параллельного действия.

В Педагогической энциклопедии (1964 г.) [7] авторы определили виды дисциплины: партийная, трудовая, воинская, школьная. Под дисциплиной (школьной) понималось соблюдение обучающимися правил поведения как в школе, так и за ее стенами, четкость и организованность исполнения обязанностей, выполнение общественного долга.

Школьная дисциплина базируется на признании учащимися учительского и родительского авторитетов. Школьная дисциплина как разновидность общественной исторически определялась системой экономических отношений в обществе, а средствами её поддержания считались повиновения, экономические принуждения и сознательная дисциплина. Дисциплинированный советский школьник должен был уметь предъявлять требования «от имени коллектива и подчиняться товарищу, выполняющему волю коллектива».

Важным условием дисциплинированности школьника считалась чёткая организация режима, а также повседневная и согласованная требовательность педагогических работников и родителей школьника. С первых дней пребывания ребёнка в школе рекомендовалось формировать простые умения: как правильно встать, сесть, бесшумно открыть и закрыть крышку парты, выйти к доске, попросить разрешение для ответа и т. д. Также формировались соответствующие навыки общения с одноклассниками, взаимопомощи и др. Особо подчёркивалось, что для борьбы с недисциплинированностью школьников необходимо установить причины нарушения дисциплины, а также учитывать их индивидуальные и возрастные особенности.

Для воспитания дисциплины рекомендовалось использовать поручения, просьбы, распоряжения, замечания, запрещения как основные методы. Важным методом воспитания сознательной дисциплины учащихся также считалось убеждение, но без излишних наставлений.

Для выбора наказания нарушителем дисциплины необходимо было учитывать, чтобы наказания не унижали человеческого достоинства и не наносили вред здоровью детей. Рекомендовался метод отсроченного воздействия, применение которого было бы более эффективно после того, как ученик успокоится и сможет объективно оценить свой проступок. Ирония также была рекомендована как средство воздействия, но при этом указывалось, что она может быть направлена только на поступок, но не на личность ученика. В целом же сознательная дисциплина обучающихся рассматривалась как результат целенаправленный воспитательной деятельности всего педагогического коллектива: «от простого понимания необходимости определённого порядка в труде и учёбе до осознания общественного смысла дисциплины – таков путь формирования подлинно сознательной дисциплины советского школьника» [7 с. 757].

Еще одно определение содержится в «Педагогическим энциклопедическом словаре»: дисциплина – это определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации [8].

В 1989 г. в нашей стране, в период начавшихся бурных демократических преобразований («перестройки»), отметки за поведение в образовательных организациях были отменены и вновь возвращены в некоторые школы в режиме апробации в 2025 г. В вышеуказанных методических рекомендациях [1] имеет место следующая дефиниция. Поведение обучающихся трактуется как комплекс внешних проявлений, включающих активность, дисциплинированность, ответственность в межличностном взаимодействии во всех видах деятельности школьников и отражающих их ценностные ориентиры. Предложено оценивание поведения обучающихся в соответствии с 5 критериями: дисциплинированностью; соблюдением норм взаимодействия с обучающими, взрослыми; социальной активностью, правомерным поведением.

Таким образом, проведенный анализ трудов отечественных педагогов (В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогова и др.) позволил выявить эволюцию требований к дисциплине обучающихся, а также к мерам воздействия на нарушителей школьной дисциплины.

Дефиниция дисциплины отражала культурно-исторический контекст развития российской цивилизации. Особенно наглядно это проявилось в советский период включением идеологического компонента в определение дисциплины – терминов «высокое сознание коммунистического долга», «социалистическая честь» (Е.Л. Брюнелли). В современной трактовке дисциплина обучающихся и дисциплинированность как качества личности предполагают соблюдение правил, установленных и зафиксированных в Уставе образовательной организации.

В Древней Руси священники и мастера грамоты для поддержания дисциплины учеников использовали телесные наказания розгами, плетьми, ремнями, жезлами, так как сам процесс учения был очень сложным, и не каждой ученик мог его выдержать. В конце XVIII в. были отменены физические наказания для детей дворянства, и предписывалось учителям использовать моральные порицания. Наиболее полно обобщил виды проступков и соответствующие им наказания Н.И. Пирогов. Им были выделены виды проступков: нарушение прав собственности; нарушение прав личности частной (собственной и посторонней): проступки, наносящие вред здоровью, против собственного достоинства и чести и против достоинства и чести ближнего; нарушение прав личности общественной: проступки против учебно-административных правил школы, против начальства и законной власти, против религиозного благочиния. Для нарушителей дисциплины были предусмотрены и меры воздействия: нравственные (выговор, замечание, стояние у доски или в углу, штрафной билет, чёрная доска и др.), физические (лишение пищи, арест в училище, розги для низших трёх классов и др.), денежные наказания (лишение казённого или бесплатного содержания и др.).

В целом авторитарная педагогика, господствовавшая в России в дореволюционный период, для поддержания дисциплины считала основными средствами страх и наказания школьников. Балльная система оценивания в школе была главным инструментом дисциплинирования, так как многие учителя считали, что без баллов справиться с учениками, их непокорностью и неизбежной ленью невозможно.

В двадцатые годы XX столетия в СССР вопрос формирования *сознательной* дисциплины, наказаний и поощрений школьников был в центре внимания педагогической общественности. А.С Макаренко настаивал, что дисциплина должна рассматриваться как результат, а не как средство воспитания, в отли-

чие от режима как определённой системы средств и методов, способствующих воспитанию.

В целом педагоги-гуманисты считали, что для поддержания дисциплины в классе необходимо обеспечить интерес учеников к предмету (В.П. Вахтеров), позволять учащимся самим создавать школьные законы и следить за их соблюдением (П.Ф. Каптерев). А.С. Макаренко предложил такие методы дисциплинирования, как педагогическое требование, привлечение, понуждение, угроза и поощрение. При этом прогрессивные педагоги активную роль в поддержании дисциплины в школе предлагали делегировать самим учащимся, используя органы самоуправления, общее собрание товарищеский суд и др.

На наш взгляд, предложенные меры воздействия на учащихся для поддержания дисциплины из инструментария гуманистической педагогики весьма актуальны и в современной школе; их использование должно быть актуализировано, особенно в условиях введения оценки поведения обучающихся.

Библиографический список

1. *Об использовании методических рекомендаций. Методические рекомендации по оценке поведения обучающихся с 1 по 8 классы в отдельных общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации.* Письмо Минпросвещения России от 17.07.2025 №03-1385. Available at: //https://pravo.ppt.ru/pismo/minprosveshcheniya-rossii/n-03-1385-318520
2. Каптерев П.Ф. *История русской педагогии*. ПГ, 1915.
3. Пирогов Н.И. Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа. *Сочинения*. Киев: Издательство Пироговского товарищества, 1914; Т. 1: 181–205.
4. Вахтеров В.П. *Избранные педагогические сочинения*. Составители Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. Москва: Педагогика, 1987.
5. Макаренко А.С. Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения. *Проблемы школьного советского воспитания*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1949: 45–72.
6. Ромаева Н.Б. *Гуманистическая педагогика России середины XIX–XX веков: методология и метатеория*. Москва: Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2003.
7. *Педагогическая энциклопедия*: в 4 т. Москва: Издательство «Советская энциклопедия», 1964–1968.
8. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009.

References

1. *Ob ispol'zovanii metodicheskih rekomendacij. Metodicheskie rekomendacii po ocenke povedeniya obuchayuschihsya s 1 po 8 klassy v otdel'nyh obscheobrazovatel'nyh organizaciyah sub`ektov Rossijskoj Federacii.* Pis'mo Minprosvescheniya Rossii ot 17.07.2025 №03-1385. Available at: //https://pravo.ppt.ru/pismo/minprosveshcheniya-rossii/n-03-1385-318520
2. Kapterev P.F. *Istoriya russkoj pedagogii*. PG, 1915.
3. Pirogov N.I. Pravila o prostupkah i nakazaniyah uchenikov gimnazij Kievskogo uchebnogo okruga. *Sochineniya*. Kiev: Izdatel'stvo Pirogovskogo tovarischestva, 1914; T. 1: 181-205.
4. Vahterov V.P. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Sostaviteli L.N. Litvin, N.T. Britaeva. Moskva: Pedagogika, 1987.
5. Makarenko A.S. Lekciya vtoraya. Disciplina, rezhim, nakazaniya i pooschreniya. *Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitaniya*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1949: 45-72.
6. Romaeva N.B. *Gumanisticheskaya pedagogika Rossii serediny XIX-XX vekov: metodologiya i metateoriya*. Moskva: Narodnoe obrazovanie; Stavropol': Servisshkola, 2003.
7. *Pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 4 t. Moskva: Izdatel'stvo «Sovetskaya `enciklopediya», 1964-1968.
8. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.05.26

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-223-226

Xiatiguli Xiakeer, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Xinjiang Normal University (Xinjiang, China), E-mail: 202220324001@bfsu.edu.cn*

CONSTRUCTING AN ETHICAL FRAMEWORK FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION IN CHINA. The large-scale penetration of big data, artificial intelligence and related digital tools into the Chinese educational environment has exposed a number of ethical difficulties – leakage of personal information, algorithmic distortions, weakening of the professional subjectivity of the teacher, deepening the technological gap. The present study, based on a systematic review of the literature and analysis of practical situations, offers a holistic ethical framework based on the principles of human orientation, fairness, safety and reliability. It covers three areas in terms of content: ethics of data management, ethics of technology design and operation, and pedagogical ethics proper. The ways to implement the ethical framework for the digital transformation of teacher education in China consists of three coordinated areas – regulatory and legal support, teacher development programs, and public oversight institutions. By combining digital, technological and pedagogical ethical components, the digital transformation of teacher education in China forms a theoretical and practical regulatory framework that is in demand for the sustainable development of digital education in general.

Key words: **digital transformation, teacher education, ethical framework, data privacy, educational equity**

Сятигули Сякээр*, канд. пед. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Синьцзян, E-mail: 202220324001@bfsu.edu.cn*

ПОСТРОЕНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ РАМКИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Масштабное проникновение больших данных, искусственного интеллекта и родственных цифровых инструментов в китайскую образовательную среду обнажило ряд этических затруднений – утечку персональной информации, алгоритмические перекосы, ослабление профессиональной субъектности педагога, углубление технологического разрыва. Настоящее исследование, выполненное на основе систематического обзора литературы и разбора практических ситуаций, предлагает целостную этическую конструкцию, опирающуюся на принципы ориентации на человека, справедливости, безопасности и надёжности. Содержательно она охватывает три области: этику обращения с данными, этику проектирования и эксплуатации технологий, собственно педагогическую этику. Пути воплощения этической рамки цифровой трансформации педагогического образования в Китае складывается из трёх скоординированных направлений – нормативно-правовой поддержки, программ развития учительского корпуса и институтов общественного надзора. Соединяя цифровую, технологическую и педагогическую этическую составляющие, цифровая трансформация педагогического образования в Китае формирует теоретическую и практико-регулятивную базу, востребованную для устойчивого развития цифрового образования в целом.

Ключевые слова: **цифровая трансформация, педагогическое образование, этическая рамка, конфиденциальность данных, справедливость в образовании**

Цифровые технологии внедряются в китайскую образовательную систему с нарастающей интенсивностью. «План строительства государства – лидера в сфере образования на период 2024–2035 гг.» возводит цифровизацию до уровня национальной стратегии: документ закрепляет задачу формирования общества непрерывного обучения, прокладки новых траекторий развития и наращивания конкурентных преимуществ именно средствами цифровой среды, прямо предписывая реализацию соответствующей государственной программы [1]. В педагогической сфере цифровизация проявляется через интеллектуальные системы подготовки занятий, адаптивные платформы, аналитику данных и инструменты мониторинга. Двойственный эффект этих инструментов в сфере подготовки и работы учителей проявляется остро. Наряду с ростом эффективности цифровые инструменты усиливают риски нарушения приватности, ограничения педагогической автономии и углубления неравенства. Традиционная педагогическая теория здесь обнаруживает свои пределы – цифровая и интеллектуальная среда порождает категории, не укладывающиеся в прежний понятийный аппарат: алгоритмическое мышление, образовательные вычислительные мощности, управление образовательными алгоритмами, права на образовательные данные [2]. Потребность в этической конструкции проявляется на теоретическом, практическом и социальном уровнях: она объединяет цифровую, технологическую и педагогическую этику, задаёт нормативные критерии внедрения технологий и защищает ценности образовательной справедливости.

Актуальность исследования определяется тем, что действующие нормативные акты КНР фиксируют общие требования к обороту данных и ИИ, однако не предлагают специализированной этической конструкции, учитывающей воспитательную миссию и возрастную специфику педагогического образования.

Цель работы – разработать целостную этическую конструкцию цифровой трансформации педагогического образования, пригодную для применения на государственном, институциональном и индивидуальном уровнях.

Задачи: выявить ключевые этические затруднения посредством систематического обзора литературы; сформулировать принципы и структурные элементы этической конструкции; определить пути реализации этической рамки цифровой трансформации педагогического образования в Китае.

Научная новизна состоит в создании первой интегративной конструкции, объединяющей этику данных, технологическую и педагогическую этику в единой системе, где педагогическая этика выделена как самостоятельное измерение.

Теоретическая значимость заключается в расширении предметного поля этики образования за счёт интеграции аппарата информационной этики, философии техники и педагогической аксиологии.

Практическая значимость видится в том, что конструкция даёт разработчикам политики стратегические ориентиры, учебным заведениям – основу внутренних регламентов, педагогам – рамку компетенций, компаниям-разработчикам – стандарты этической экспертизы.

Работа опирается на два метода. Первый – систематический обзор литературы: поиск проведён в базах CNKI, Wanfang, Web of Science, Scopus и ERIC по сочетаниям «цифровая трансформация + педагогическое образование + этика» и их английским эквивалентам за 2018–2025 гг.; после применения критериев включения отобрано свыше 60 рецензируемых источников, содержательный анализ которых позволил выявить повторяющиеся этические затруднения и теоретические подходы.

Второй метод – анализ конкретных случаев (case study). Отобраны две документированные практики из разных сегментов: общеобразовательная школа (средняя школа № 2 г. Уханя) и учреждение профессионального образования (Таншаньский профессионально-технический колледж). Информация получена из опубликованных проектов и институциональных отчётов; анализ проводился через соотнесение зафиксированных практик с элементами разработанной этической рамки.

Анализ этических проблем цифровой трансформации педагогического образования позволил выделить основные из них:

1. Конфиденциальность и безопасность: кризис границ при сборе данных в образовании

Отличительная черта цифрового обучения – всеохватная регистрация действий участников. Каждое нажатие, продолжительность удержания внимания, частота взаимодействий, результаты выполнения заданий – всё попадает в систему. В так называемых умных аудиториях камеры считывают мимику; датчики фиксируют физиологические показатели. Масштаб подобного мониторинга беспрецедентен.

Проблема информированного согласия приобретает здесь особую остроту. Ученики и их семьи фактически оказываются перед дилеммой: либо принять всеобъемлющий мониторинг, либо лишиться доступа к цифровой инфраструктуре обучения. Документы о конфиденциальности, как правило, громоздки и малодоступны для понимания – подлинно осознанное согласие остаётся скорее формальностью. Ещё серьёзнее – вторичное использование информации. Бесплатные образовательные приложения нередко монетизируют данные: учебные записи идут на обучение алгоритмов, формирование пользовательских профилей, а в ряде случаев передаются третьим лицам. Технологические угрозы нарастают параллельно: утечка массивов конфиденциальных сведений, хранящихся в образовательных системах, способна нанести катастрофический урон.

2. Технологическая зависимость и автономия учителя: переопределение профессиональной идентичности

Воздействие цифровых средств на профессионализм преподавателя амбивалентно. Интеллектуальные инструменты снимают бремя механической, рутинной работы – и одновременно инструментальный разум способен потеснить ценностно-рациональные основания деятельности, а логика технологий – вытеснить логику педагогики.

Процесс нарастающей зависимости разворачивается ступенчато. Сначала преподаватель обращается к технологии как к дополнительному ресурсу; затем она превращается в необходимую опору; на конечном этапе – в доминирующую силу, определяющую принимаемые решения. Проектировочные навыки ослабевают. Педагог из создателя учебного процесса переходит в ранг оператора алгоритмических предписаний. Исследователи фиксируют несколько граней такого отчуждения: цифровые «информационные пузыри» сковывают инновационное мышление, утилитарная логика больших данных посягает на конечные цели образовательной деятельности, институциональные «слепые зоны» размывают этические рамки педагога, а дисциплинирующее давление технологий подавляет субъектную рефлексию [3]. Попутно возникают вопросы ответственности. Кто отвечает за ошибочный контент, подобранный алгоритмом? Каким образом оспорить несправедливую автоматизированную оценку? Размытость ответственности грозит тем, что её не понесёт никто.

3. Справедливость и качество образования: эффект Матфея в цифровую эпоху

Изначально цифровизация задумывалась как механизм выравнивания ресурсов. Практика обнажила обратную тенденцию – существующие различия не сглаживаются, а углубляются. Разрыв проявляется на нескольких уровнях. Инфраструктурный: качество широкополосного подключения в городской и сельской местности различается радикально. По линии цифровой грамотности: степень владения технологиями у педагогов зависит от возраста и предметной области. Культурный: подавляющая часть цифровых продуктов рассчитана на городскую аудиторию, потребности сельских школ и детей из этнических меньшинств систематически игнорируются разработчиками.

Менее явная, но не менее весомая угроза – алгоритмическая предвзятость. Образовательная специфика усугубляет последствия: ярлык «отстающего», ошибочно присвоенный ребёнку системой распределения, способен преследовать его годами. Алгоритмы профессиональной ориентации, впитавшие гендерные стереотипы, могут направлять девочек в сторону от STEM-направлений – и исправить такие перекосы особенно трудно, поскольку они маскируются под технологическую нейтральность. Исследователи Цзэн Тяньшань и другие указывают, что использование искусственного интеллекта в образовании чревато дисбалансом инструментальной и ценностной рациональности, и настаивают на соблюдении принципов приоритета образовательных целей перед технологической логикой [4]. Вместе с тем репрезентационистская парадигма ценностного выравнивания несёт собственные угрозы – отчуждение от телесного опыта, аморальность, культурную манипуляцию, – что побуждает к переходу к ситуационной парадигме генерации, ориентированной на воплощённость, плюрализм и локализацию [5].

В целом построение этической рамки цифровой трансформации педагогического образования заключалось в определении ведущих принципов разработки этической рамки; выделении ключевых элементов этической рамки и определении путей реализации этической рамки в образовательной практике Китая. Рассмотрим их подробнее.

1. Принципы разработки этической рамки

Анализ выявленных затруднений и теоретическое обобщение приводят к основным базовым принципам, выстроенным иерархически: человекоцентричность как высшая цель; справедливость как стержневое требование, безопасность и надёжность как фундаментальная гарантия.

Принцип человекоцентричности означает подчинённое положение технологий по отношению к развитию учителей и учеников, уважение профессиональной автономии педагога и субъектности обучающегося. Конкретное наполнение: выбор технологий диктуется педагогическими задачами; приоритетом служит всестороннее развитие личности – когнитивное, эмоциональное, социальное; учителя и ученики вправе самостоятельно определять степень и форму своего вовлечения в цифровой процесс. Замещение интеллектуальными машинами ролей, принадлежавших живым участникам педагогического взаимодействия, разрушает сложившийся этический порядок – ослабляет связь между преподавателем и учеником, размывает ответственность. Отсюда потребность наделить подобные машины этическим измерением посредством технологической морализации [6].

Принцип справедливости распадается на две сопряжённые цели – равенство доступа и сопоставимость результатов. Базовая инфраструктура должна присутствовать повсеместно. Обучение педагогов работе с технологиями выстраивается дифференцированно, с учётом их исходной подготовки. За работой алгоритмов необходим непрерывный мониторинг для своевременного обнаружения и устранения дискриминационных исходов. Отдельная статья – компенсация: группам, исторически оказавшимся в проигрышном положении, направляется дополнительная ресурсная поддержка.

Безопасность и надёжность образуют фундамент, без которого цифровизация не состоится. Физический уровень: оборудование обязано соответствовать государственным стандартам. Информационный контур строится на шифровании, разграничении прав, регулярном резервном копировании и отработанных процедурах восстановления. Психологическое измерение не менее весомо – недопустимы чрезмерный стресс, нарастающая тревожность, формирующаяся зависимость. Надёжность предполагает стабильность, точность и предсказуемость технологических систем; это обеспечивается строгим тестированием, постоянным сопровождением и проработанными аварийными планами.

2. Ключевые элементы этической рамки

Этика данных охватывает моральные вопросы полного жизненного цикла информации. При сборе соблюдается принцип минимальной необходимости и обеспечивается подлинное информированное согласие; хранение требует классификации и категорирования с чёткими сроками; использование строго ограничено исходной целью – запрещается переключение учебных данных на коммерческий маркетинг; для уничтожения устанавливается процедура полного удаления. Особо подчёркиваются права субъектов: преподаватели и ученики вправе запрашивать, исправлять и удалять сведения о себе.

Этика технологий регулирует нормы проектирования и эксплуатации цифровых средств. Алгоритмический аспект предполагает недопустимость встраивания предвзятости, разнообразие команд разработчиков, объяснимость и проверяемость решений. Интерфейсы человеко-машинного взаимодействия должны

соответствовать когнитивным особенностям пользователя и оставаться интуитивно понятными. Стабильность систем обеспечивается через гарантии уровня обслуживания; технологическое обновление ведётся прозрачно, с плавным переходом между версиями. Ван Цзюньжэнь трактует технологическую этику как философское осмысление обществом собственной научно-технической деятельности и заключённых в ней моральных коллизий [7]. Соотношение цели и средства здесь проступает рельефно. Практическое следствие: до развёртывания образовательной технологии её риски проходят формализованную процедуру оценки этических последствий, встроенную в проектный цикл.

Педагогическая этика возвращает фокус к предназначению образования. Применяемые инструменты обязаны соотноситься с возрастными и когнитивными характеристиками учащихся, иначе технология не усиливает, а подменяет педагогику. Оценивание выстраивается как всестороннее и развивающее – алгоритмические вердикты проходят обязательную ручную верификацию для страховки от формальной несправедливости. Виртуальные форматы дополняют живое общение между преподавателем и учеником, но не замещают его; цифровые средства обязаны укреплять эмоциональную связь, а не размывать её. Профессиональный рост педагога предполагает формирование критического отношения к технологиям – способности взвешивать их применимость и выносить самостоятельное суждение.

3. Пути реализации этической рамки в образовательной практике Китая

Политическая поддержка формирует импульс на верхнем уровне. Государство ускоряет законодательное оформление цифровизации образования и вводит институт уполномоченного по защите данных. На отраслевом уровне стандарты технологической этики становятся условием допуска на рынок. Школы включают этические требования в нормативные документы и добавляют соответствующие пункты в контракты на закупку. Инструменты – обязательное регулирование, стимулирующие меры, пропагандистские ориентиры.

Подготовка педагогических кадров – центральное звено. Содержание строится на трёх интеграциях: технических навыков с этическим сознанием, теоретического обучения с разбором конкретных случаев, индивидуальной подготовки с созданием профессиональных сообществ. Формы должны быть разнообразными – иммерсивные платформы этического тренинга, воркшопы, институт этических наставников. Оценка ориентирована на практический результат: наблюдение за уроками, обратная связь учащихся, педагогическая рефлексия. По существу, профессиональное развитие выходит за пределы технического уровня, возвращаясь к смысловому ядру образования и формируя интегральную мудрость критического осмысления технологий и этического управления [8]. Общественный контроль дополняет описанные каналы. Этические комитеты регулярно рассматривают цифровые практики. Система прозрачной отчётности предполагает ежегодную публикацию доклада об этике цифрового образования. Сторонняя оценка и сертификация дают школам ориентиры. Контрольная функция средств массовой информации и воспитание этической субъектности у преподавателей и учеников превращают каждого в носителя этических стандартов.

Рассмотрим конкретные случаи реализации этической рамки в образовательных учреждениях Китая.

Кейс 1. Проект повышения цифровой грамотности учителей в средней школе № 2 г. Уханя. Средняя школа № 2 г. Уханя при продвижении цифровизации столкнулась с комплексом затруднений: слабая осведомлённость учителей о задачах цифрового перехода, разрыв между внедряемыми технологиями и реальным преподаванием – явление, известное как «две шкуры», а также отсутствие этической составляющей в программах повышения квалификации. Системные реформы обеспечили переход педагогов от роли пользователей готовых инструментов к позиции проектировщиков цифрового обучения. Отправной точкой стал пересмотр базового понятия: школа сформулировала программный тезис, согласно которому цифровая грамотность является фундаментальной способностью, связывающей педагога с широким профессиональным и социальным контекстом [9].

Кейс 2. Реформа преподавания с использованием искусственного интеллекта на факультете сестринского дела Таншаньского профессионально-технического колледжа. Факультет имеет статус образцовой партийной ячейки национального уровня и уделяет особое внимание этическим нормам, а также защите конфиденциальных данных в работе с искусственным интеллектом. Исходная установка сформулирована чётко: технология остаётся инструментом, ядро процесса – образование как таковое. Преподаватели-коммунисты обозначили прикладной приоритет – оберегать сведения об учащихся и обходить сопутствующие технологиям этические риски. Постепенно сложилась трёхзвенная модель: педагог направляет процесс, искусственный интеллект ассистирует, учащийся сохраняет статус подлинного субъекта обучения [10].

Разбор практик выявил четыре ориентира для уточнения содержания этической рамки цифровой трансформации педагогического образования в Китае.

Первый ориентир – дифференцированное применение: универсальный шаблон не срабатывает там, где ступени образования различаются целями, аудиторией и характером допустимых рисков: в базовом образовании акцент смещается на защиту несовершеннолетних и формирование первичной цифровой грамотности, в профессиональном – на сращивание профессиональной и технологической этики.

Второй ориентир – постепенность преобразований: схема «пилот – оценка – распространение» снижает сопротивление переменам, оставляя пространство для коррекции курса на каждом витке.

Третий ориентир – лидерство: необходимы сотрудники – профессионалы, совмещающие технологическую и педагогическую экспертизу; именно они удерживают ценностные ориентиры в ситуациях, лишённых формального ответа.

Четвёртый ориентир – оценка эффективности проводимой работы должна быть многомерной, охватывать институциональную полноту, динамику осведомлённости учителей о содержании этической рамки цифровой трансформации, изменение поведения в соответствии с её практической реализацией, удовлетворённость учащихся и общественное признание.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что внедрение и оценка этической рамки заключается в реализации следующего алгоритма:

1. Стратегии внедрения: введение рамки предполагает согласованные действия государства, образовательной организации и педагога: нормативное регулирование, внутренние регламенты, подготовку кадров и процедуры этического рассмотрения.

2. Методы оценки: оценка рамки может включать анализ документов, интервью, наблюдение за уроками, анкетирование и показатели безопасности данных, справедливости и профессионального развития педагогов.

3. Непрерывное совершенствование: рамка должна регулярно пересматриваться через обратную связь, оценку практик и обновление норм по мере появления новых технологических рисков.

Этические затруднения цифрового педагогического образования в Китае не изолированы – они коренятся в глубинном противоречии между технологической и образовательной логикой и носят системный характер. Предложенная конструкция отвечает на это противоречие ценностным фундаментом из трёх принципов (безопасность и надёжность как основание, справедливость как стержень, развитие человека как конечный ориентир), тремя операционализированными измерениями (этика данных, этика технологий, педагогическая этика) и механизмом реализации, задействующим государственный, школьный и учительский уровни; при этом дифференцированный подход и постепенные преобразования обеспечивают устойчивость реформ.

Стабильность реализации этической рамки цифровой трансформации педагогического образования в Китае обеспечивается координацией нормативно-правовой поддержки, институциональных регламентов и интернализации норм педагогами. Разбор практик школы № 2 г. Уханя и Таншаньского колледжа подтвердил операциональную пригодность конструкции и позволил уточнить четыре практических ориентира: дифференцированное применение, постепенность, лидерство и многомерность оценки.

Теоретическое значение работы состоит в разработке интегративной этической конструкции цифрового педагогического образования; практическая ценность – в её применимости для политики, образовательных организаций, педагогов и разработчиков технологий.

Библиографический список

1. Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет опубликовали «План строительства государства – лидера в сфере образования на 2024–2035 годы». *Официальный сайт Министерства образования КНР*. 2025. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html
2. Лю Ф., Дун С. Новые проблемы, новые концепции и парадигмальные изменения в цифровом интеллектуальном образовании. *Современные образовательные технологии*. 2026; Т. 36, № 2: 5–13.
3. Цзян Ш., Чжан Ю. О педагогической рациональности учителя в эпоху цифрового интеллекта. *Исследования в области дистанционного образования*. 2025; Т. 37, № 6: 61–70.
4. Цзэн Т., Лу Ю. Этические границы и нормы применения искусственного интеллекта в образовании. *Китайские общественные науки*. Available at: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202504/t20250428_5871389.shtml
5. Фэн Ю., Се С. За пределами символической репрезентации: анализ дилемм ценностного выравнивания в образовательном искусственном интеллекте и смена парадигмы. *Журнал Юго-западного университета национальностей (гуманитарные и социальные науки)*. 2025; Т. 46, № 9: 232–240.
6. Гао М., Ци В., Чэнь Ч. Этика замещения: новая форма педагогической этики в эпоху искусственного интеллекта. *Современные образовательные технологии*. 2026; Т. 36, № 2: 14–21.
7. Ван Ц. Рациональное осмысление трёх измерений технологической этики. *Цюши*. Available at: https://www.qstheory.cn/qshyjx/2022-02/14/c_1128368588.htm
8. Ван Ф. О нормативной рамке ключевых компетенций учителей идеологических и политических дисциплин с точки зрения «пути учителя» – на основе измерения единства «учителя-учёного» и «учителя-человека». *Китайские общественные науки*. 2026. Available at: https://www.cssn.cn/zkzg/zkzg_gxzkdzyx/zkzg_gxdzyx_xskx/202602/t20260210_5973024.shtml

9. Содействие становлению учителей «дизайнерами цифрового обучения». *Jinri Toutiao (Сегодняшние заголовки)*. 2025. Available at: https://www.toutiao.com/article/7543406863602188852/
10. ИИ расширяет возможности умного класса: образцовая партийная ячейка факультета сестринского дела Таншаньского колледжа создаёт новую картину воспитания. *Национальная сеть идеологической и политической работы в вузах*. 2025. Available at: https://yurenhao.sizhengwang.cn/a/tszyjsxyhlxjgdzb/251214/2293656.shtml

References

1. Central'nyj komitet Kommunisticheskoj partii Kitaya i Gosudarstvennyj sovet opublikovali «Plan stroitel'stva gosudarstva – lidera v sfere obrazovaniya na 2024-2035 gody». *Oficial'nyj sajt Ministerstva obrazovaniya KNR*. 2025. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html
2. Lyu F., Dun S. Novye problemy, novye koncepcii i paradigmal'nye izmeneniya v cifrovom intellektual'nom obrazovanii. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. 2026; T. 36, № 2: 5-13.
3. Czyan Sh., Chzhan Yu. O pedagogicheskoj racional'nosti uchitelya v `epohu cifrovogo intellekta. *Issledovaniya v oblasti distancionnogo obrazovaniya*. 2025; T. 37, № 6: 61-70.
4. Cz`en T., Lu Yu. `Eticheskie granicy i normy primeneniya iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Kitajskie obschestvennye nauki*. Available at: https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202504/t20250428_5871389.shtml
5. F`en Yu., Se S. Za predelami simvolicheskoj reprezentacii: analiz dilemm cennostnogo vyravnivaniya v obrazovatel'nom iskusstvennom intellekte i smena paradigmy. *Zhurnal Yugo-zapadnogo universiteta nacional'nostej (gumanitarnye i social'nye nauki)*. 2025; T. 46, № 9: 232-240.
6. Gao M., Ci V., Ch`en' Ch. `Etika zamescheniya: novaya forma pedagogicheskoj `etiki v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. 2026; T. 36, № 2: 14-21.
7. Van C. Racional'noe osmyslenie treh izmerenij tehnologicheskoj `etiki. *Cyushi*. Available at: https://www.qstheory.cn/qshyjx/2022-02/14/c_1128368588.htm
8. Van F. O normativnoj ramke klyuchevyh kompetencij uchitelej ideologicheskih i politicheskih disciplin s tochki zreniya «puti uchitelya» – na osnove izmereniya edinstva «uchitelya-uchenogo» i «uchitelya-cheloveka». *Kitajskie obschestvennye nauki*. 2026. Available at: https://www.cssn.cn/zkzg/zkzg_gxzkdzyx/zkzg_gxdzyx_xskx/202602/t20260210_5973024.shtml
9. Sodejstvie stanovleniyu uchitelej «dizajnerami cifrovogo obucheniya». *Jinri Toutiao (Segodnyashnie zagolovki)*. 2025. Available at: https://www.toutiao.com/article/7543406863602188852/
10. II rasshiryaet vozmozhnosti umnogo klassa: obrazcovaya partijnaya yachejka fakul'teta sestrinskogo dela Tanshan'skogo kolledzha sozdaet novuyu kartinu vospitaniya. *Nacional'naya set' ideologicheskoj i politicheskoj raboty v vuzah*. 2025. Available at: https://yurenhao.sizhengwang.cn/a/tszyjsxyhlxjgdzb/251214/2293656.shtml

Статья поступила в редакцию 22.05.26

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-226-229

Deliy P.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Wind and Percussion Instruments Moscow State Institute of Culture, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

PROFESSIONAL TRAINING OF ORCHESTRAL WIND INSTRUMENT PERFORMERS IS A PHENOMENON, BUT THERE IS NO CONCEPT. The article is devoted to the analysis of contradictions in the conceptual and terminological framework of regulatory legal documents regulating the implementation of higher education programs. Recently, these contradictions have provoked frankly dead-end situations in the educational process and have become determinants of distortions in the thesaurus of scientific and pedagogical research. The concept of "professional training" is being studied in detail, as it was not included in Article 2 of the "Basic Concepts" used in the latest version of the Federal Law "On Education in the Russian Federation," which has sparked debates among educational researchers about the legitimacy of using this term in scientific papers on the professional education of orchestral brass instrument players. The author substantiates his position, according to which the term "vocational training" is more consistent with the knowledge-based paradigm of education, while the competence-based approach is essentially focused on the professional training of specialists for specific types of professional activity. In his opinion, vocational training and practical training are part of the structure of professional training, which in turn is a structural element of "vocational education."

Key words: **professional education, professional training, vocational training, wind instrument performance, competence-based approach in music education**

П.Ю. Делий*, канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: mgikduh@yandex.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ЯВЛЕНИЕ ЕСТЬ, А ПОНЯТИЯ НЕТ

Статья посвящена анализу противоречий в понятийно-терминологической базе нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию программ высшего образования. Эти противоречия в последнее время стали провоцировать откровенно тупиковые ситуации в образовательном процессе и вызывают искажения в тезаурусе научно-педагогических исследований. Детальному исследованию подвергается понятие «профессиональная подготовка», которое оказалось не включенным в Статью 2 «Основных понятий», используемых в последней версии Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», что породило споры в сообществе педагогов-исследователей о том, насколько правомерно дальнейшее применение данного термина в текстах научных работ, посвященных исследованию профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых музыкальных инструментах. Автор обосновывает свою позицию, согласно которой термин «профессиональное обучение» более соответствует знаниевой парадигме образования, в то время как компетентностный подход в своей сущности ориентирован именно на профессиональную подготовку специалистов для конкретных видов профессиональной деятельности. По его мнению, профессиональное обучение и практическая подготовка входят в структуру профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, является структурным элементом «профессионального образования».

Ключевые слова: **профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, исполнительство на духовых инструментах, компетентностный подход в музыкальном образовании**

На проблему несоответствия понятийно-терминологического аппарата федеральных нормативно-правовых актов и научных исследований обращают внимание многие представители отечественной педагогики. Довольно вольное обращение законотворцев и разработчиков документов федерального значения, регламентирующих модернизацию отечественного профессионального образования, с его базовыми терминами и понятиями, периодически заводит педагогическое сообщество в тупиковые ситуации как в сфере научных исследований, так и непосредственно в реальной образовательной практике. В.П. Вейдт указывает на «несоответствие содержания понятий, употребляемых в нормативных документах, содержанию научных понятий <…> Между тем понимание смыслов педагогических понятий, используемых в нормативных документах, является основным условием для формирования педагогического сознания, которое, в свою очередь, позволяет достигать целей модернизации системы образования» [1].

Таким образом, актуальность исследования обосновывается необходимостью в проведении ревизии и сопоставления понятийно-категориального аппарата своевременных научно-педагогических исследований с терминологией государственных документов, регламентирующих реализацию образовательных программ учреждениями высшего образования на территории Российской Федерации с целью выявления рассогласованности между ними.

Целью данного исследования является выявление диссонансов между понятийно-терминологической базой современных педагогических исследований в сфере профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах и государственных нормативно-правовых актов, выступающих в данном исследовании в качестве объекта.

Задачи:

1. Выявить и осуществить анализ существующих противоречий в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки и федеральных нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений.

2. Определить причины и последствия рассогласованности в понятийно-терминологическом аппарате.

3. Обосновать необходимые корректировки в используемой терминологической базе.

Научная новизна заключается в выявлении и систематизации противоречий между понятийно-терминологическим аппаратом нормативно-правовых актов и реальной практикой профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах.

Теоретическая значимость определяется тем, что результаты исследования позволят на теоретическом уровне обосновать несостоятельность некоторых нововведений в используемую в законотворчестве терминологию. Уточнения терминов и понятий могут позитивно повлиять на реальную образовательную практику за счет конкретизации целей и задач в структуре отдельных компонентов образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные в работе противоречия между содержанием нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность, и спецификой профессионального образования музыкантов-инструменталистов могут быть учтены при разработке и корректировке образовательных стандартов и программ для вузов и учреждений среднего профессионального образования, что позволит устранить парадоксальные и невыполнимые требования, повысив качество подготовки специалистов в музыкальной отрасли.

Один из ярких казусов подобного рода связан с пониманием термина «квалификация» разработчиками раздела 10 Приказа № 636 от 29 июня 2015 г. «Об утверждении порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры». Если исходить из определения, которое дано понятию «квалификация» в п. 4 Статьи 2 последней версии Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», то «квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий **подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности**» [2]. Следовательно, согласно этому документу, присвоение квалификации выпускникам образовательных программ высшего образования должно однозначно подтверждать факт их готовности (или подготовленности) к интеграции в соответствующую профессиональную деятельность.

Присвоение квалификации всегда осуществляется после успешного прохождения выпускниками Государственной итоговой аттестации, которая, согласно Приказу № 636, «проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта». Государственная итоговая аттестация (ГИА) проводится в форме государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР), которая «представляет собой выполненную обучающимся (несколькими обучающимися совместно) работу, демонстрирующую уровень **подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности**» [3]. Связь между содержанием выпускной квалификационной работы с присвоением квалификации видна невооруженным глазом: именно ВКР и ничто иное в структуре ГИА дает основание Государственной экзаменационной комиссии для присвоения выпускнику искомой квалификации.

Очевидно, что при таких формулировках выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Музыкально-инструментальное искусство», должны прежде всего демонстрировать готовность выпускника к осуществлению музыкально-исполнительской деятельности. Проще говоря, выпускник должен продемонстрировать умение играть на своем инструменте. Что еще может в полной мере подтвердить его готовность к присвоению квалификации «артист оркестра, артист ансамбля» по программам бакалавриата или «концертный исполнитель» по программе специалитета? Ан нет! В этом же документе мы обнаруживаем, что ВКР – это письменная работа, поскольку, согласно п. 38, «**тексты выпускных квалификационных работ** <…> размещаются организацией в электронно-библиотечной системе организации и проверяются на объем заимствования» [3]. То есть это никакое ни концертное выступление, как это было принято во все времена и во всем мире, а исключительно письменная работа. При этом, согласно п. 35 и п. 36, «выпускные квалификационные работы по программам магистратуры и специалитета подлежат рецензированию. Для проведения рецензирования выпускной квалификационной работы она направляется организацией одному или нескольким рецензентам», при этом организация обеспечивает «ознакомление обучающегося с отзывом и рецензией (рецензиями) не позднее чем за 5 календарных дней до дня защиты выпускной квалификационной работы» [3], то есть в нашем случае – за 5 дней до момента исполнения аттестационной концертной программы на госэкзамене!

Музыкальные вузы, как обычно, грустно вздохнули и смирились с тем, что выпускная квалификационная работа – это все-таки письменный труд, а концертная программа исполняется выпускником на государственном экзамене, который, согласно тому же приказу, «проводится по одной или нескольким дисциплинам и (или) модулям образовательной программы, результаты освоения которых имеют определяющее значение для профессиональной деятельности выпускников». Формулировка с натягом, но приемлемая. Но и тут не слава Богу: «Государственный экзамен проводится **устно или письменно**» [3]! А когда музыку-то играть будем?

Довершает парадоксальную картину федеральный государственный образовательный стандарт по данному направлению подготовки, который утверждает, что государственный экзамен можно и не проводить, ограничившись исключительно защитой письменной ВКР: «подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (**если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации**)» [4; 5; 6].

Итого: эффективность реализации программ профессионального образования исполнителей на музыкальных инструментах в нашей стране, согласно имеющейся нормативно-правовой базе, определяется в виде защиты выпускниками письменных работ. А исполнение чего-либо на музыкальном инструменте не является обязательной процедурой и может быть вузом по собственному усмотрению упразднено. При таком отношении к организации профессиональной подготовки оркестровых музыкантов не случайны выводы, которые единодушно озвучили представители профессионального сообщества на всероссийском симфоническом форуме: выпускники духовых кафедр отечественных вузов не обладают компетенциями, необходимыми для их основной профессиональной деятельности – работы в оркестре» [7], т. е. играют они плохо, но зато, наверное, хорошо пишут!

Подобные казусные ситуации на уровне серьезных документов, регламентирующих сферу профессионального образования в нашей стране, возникают, вероятно, из-за того, что их модернизация не сопровождается достаточным обсуждением в среде представителей всех существующих отраслей образования, включая такие редкие, как обучение музыкантов-инструменталистов. Схемы и модели, успешно применяемые в одних сферах образования, обнаруживают свою абсолютную неприемлемость в других.

Однако наше исследование не об этом казусе. Есть и другие…

«Выпадение» термина «профессиональная подготовка» из тезауруса последней версии Федерального закона об образовании и попытка заменить его термином «профессиональное обучение» представляется нам не только противоречащим задачам научно-исследовательской деятельности, но и ведущим к серьезным негативным последствиям на уровне реализации конкретных программ профессионального образования.

В научно-исследовательской среде данное событие породило споры о правомерности термина «профессиональная подготовка» в контексте проводимых на современном этапе педагогических исследований. Часть ученых рекомендует отказаться от употребления изъятого термина [8; 9; 10], заменяя его альтернативными из числа перечисленных в Статье 2 Федерального закона об образовании в его актуальной редакции [2]: «профессиональное обучение», «профессиональное образование», «практическая подготовка» и считая нормативные документы сферы образования первичными ориентирами для проводимых ими исследований. Другая часть профессионального сообщества педагогов, очевидно, настаивает на том, что изъятие данного термина из научного обихода должно иметь под собой более вескую аргументацию [1; 11–14].

Приступая к анализу сложившейся противоречивой ситуации, сразу проведем границу между терминологией нормативно-правовых документов и научно-исследовательской деятельностью, отметив, однако, что, по нашему скромному мнению, именно педагогическая наука детерминирует законотворчество, а никак не наоборот. Вряд ли можно считать изъятие термина «профессиональная подготовка» из ряда документов, пусть даже федерального значения, явным и устойчивым сигналом науке к пересмотру понятийно-терминологической базы педагогических исследований. К тому же как существующая система нормативных документов профессионального образования, так и реалии внутри отечественного образовательного пространства не дают оснований для отказа от исследуемого нами термина, который продолжает активно использоваться. Вот несколько примеров: в паспорте научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования Пункт 4. «Компетентностный подход в **профессиональной подготовке** специалиста…» и Пункт 7. «Интеграция общеобразовательной и **профессиональной подготовки** в учреждениях профессионального образования» недвусмысленно указывают на существование профессиональной подготовки в спектре официально признаваемых объектов научного исследования [15]. Не согласуется с идеей отказа от термина «профессиональная подготовка» и формирующаяся в настоящее время система центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), которых, по данным официального сайта Минпросвещения РФ, к концу 2024 г. в России должно было работать не менее 100 [16]. Ну и, наконец, существующая и развивающаяся в нашей стране система профессиональной переподготовки не может наличествовать без предшествующего ей первичного этапа профессиональной подготовки.

К этому можно добавить отсутствие какой-либо предварительной дискуссии о жизнеспособности термина в педагогической научно-исследовательской среде. Нам не удалось обнаружить научных публикаций, в которых обсуждались бы перспективы дальнейшего использования понятия «профессиональная подготовка» в области педагогических исследований и приводились бы убедительные аргументы в пользу отказа от него. Напротив, мы выявили внушительный объем научных публикаций и диссертационных исследований, в которых данное понятие является базовым. Какова дальнейшая судьба этих исследований, непонятно.

Таким образом, терминологическую базу научных исследований мы предлагаем рассматривать как первичный и системообразующий ориентир, говоря о котором, мы понимаем, что любой термин существует не автономно, он обо-

значает какое-то явление, некий объект, феномен. Директивный отказ от применения какого-либо термина может возникнуть только в двух ситуациях: либо на смену устаревшему термину вводится новый, более точно конкретизирующий границы и специфику исследуемого объекта, либо научно доказано, что объекта, который обозначает термин, не существует, что, следовательно, «обнуляет» и сам объект, и термин, его обозначающий. Нам не удалось найти убедительных доказательств возникновения ни одного из указанных признаков.

Термин «профессиональная подготовка» давно и прочно вошел в научно-исследовательский тезаурус наряду с «профессиональным обучением» и «профессиональным образованием». Правда, в научных исследованиях эти термины нередко используются излишне свободно и теряют свои смысловые границы. Зачастую понятия «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка» определяются «одно через другое» или оба термина синонимизируются с понятием «профессиональное обучение». В «Российской педагогической энциклопедии» дано определение понятия «профессиональное образование», которое раскрывается как «подготовка специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности» [17]. «Российская энциклопедия по охране труда» определяет профессиональное образование как «подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной сфере деятельности» [18]. Сама наука нередко дезориентирует законотворцев нечеткостью в демаркации и определениях исследуемых ею явлений.

Возвращаясь к основным понятиям актуальной версии Федерального закона об образовании, отметим, что в нем сохранились только «профессиональное образование» и «профессиональное обучение». Очевидно, разработчики данного документа убеждены в том, что термин «профессиональная подготовка» эквивалентен «профессиональному обучению» и по этой причине может быть упразднен.

Какое же место занимает «профессиональная подготовка» в терминологической триаде «образование – подготовка – обучение» применительно к сфере профессионального образования представителей редкой специальности исполнителей на оркестровых духовых музыкальных инструментах?

Прежде всего, проведем смысловые границы между терминами «подготовка» и «обучение»:

– понятия «человек обученный» и «человек подготовленный» не эквивалентны друг другу, можно быть обученным, но не подготовленным; в музыкально-исполнительской практике ярчайшим примером такого различия могут служить сокрушительные провалы молодых музыкантов на ответственных концертах из-за неготовности к преодолению синдрома сценического волнения: в классе и на репетициях студент демонстрирует высокую степень обученности, с легкостью решая сложнейшие исполнительские задачи, а на концерте не может справиться даже с простыми;

– в структуре программ профессионального образования духовиков обязательным элементом являются исполнительские практики, которые не являются учебными дисциплинами (т. е. не попадают под определение понятия «обучение»), но имеют прямое отношение к профессиональной подготовке; по нашему мнению, именно в практиках происходит «ферментация» приобретенных в процессе профессионального обучения знаний, умений и навыков в компетенции; между специалистом обученным и профессионально подготовленным различия лежат в плоскости наличного опыта профессиональной деятельности; следовательно, можно утверждать, что профессиональное обучение входит в структуру профессиональной подготовки наряду с тем, что в понятийной базе закона определяется как «практическая подготовка»;

– очевидная разница обнаруживается между категориями «обучение игре на музыкальном инструменте» и «подготовка к профессиональной исполнительской деятельности»: обучение происходит в детской музыкальной школе, где речь еще не идет о подготовке к какой-либо профессиональной деятельности; профессиональная подготовка осуществляется в ссузах и вузах в структуре программ профессионального образования и сопряжена с перспективой присвоения профессиональной квалификации.

Первичный анализ сопряжения исследуемых категорий подводит к следующим выводам:

– термин «профессиональное обучение» ближе к идеологии классической «знаниевой» парадигмы образования, в которой главной задачей образовательного процесса было обучить, т. е. наполнить знаниями, умениями и навыками вне жесткой привязки к конкретному виду профессиональной деятельности; термин «профессиональная подготовка» ближе к философским основам компетентностного подхода, поскольку устанавливает четкую связь между содержанием образовательной программы и задачами конкретной профессиональной деятельности;

– если исходить из понимания цели программы профессиональной подготовки специалиста как достижения им феномена компетентности в конкретном виде профессиональной деятельности, то определить содержательное наполнение и результативность «профессионального обучения» значительно сложнее, чем «профессиональной подготовки»; на эту проблему неоднократно указывали авторитетные представители педагогики в сфере музыкально-инструментального искусства, утверждая, что прошедший профессиональное обучение музыкант-духовик, с успехом сдавший все государственные экзамены в консерватории, обнаруживает впоследствии свою абсолютную непригодность к основному виду профессиональной деятельности – работе в качестве артиста оркестровой группы [7; 19]. Это объяснимо в контексте исследуемого нами терминологического парадокса: на выпускных экзаменах в вузе по-прежнему проверяется некая обученность, а между тем в оркестре требуется конкретная профессиональная подготовленность.

Важный, на наш взгляд, фактологический материал, иллюстрирующий соотношение понятий «профессиональное обучение» и «профессиональная подготовка», обнаруживается в исследованиях истории создания духовых классов первых российских консерваторий. За первое двадцатипятилетие Московскую консерваторию окончили с дипломами и получили звание «свободного художника» всего четырнадцать исполнителей на духовых инструментах. Остальные шесть выпускников получили аттестаты [20], то есть все двадцать выпускников прошли единую систему профессионального обучения, но подготовленными к реальной профессиональной исполнительской деятельности оказались только четырнадцать из них. Такая практика разделения выпускников на тех, кто прошел обучение, и тех, кого выпускная комиссия признает подготовленными к профессиональной деятельности, сохраняется и по сей день в ряде европейских музыкальных институтов.

У понятия «профессиональная подготовка» содержательная «емкость» больше, чем у «профессионального обучения». Поставить знак равенства между этими понятиями невозможно: подготовка включает в себя и обучение, и практику, в сумме обеспечивая достижение результата подготовки – феномена готовности, или, по терминологии компетентностного подхода, компетентности.

Сопоставление понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональное образование» на основе системно-исторического анализа отечественной духовой школы позволяет утверждать, что рассматриваемые понятия имеют близкое, но не одинаковое значение, а сама практика профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах и их профессиональное музыкальное образование сформировались в разные исторические периоды. Профессиональная подготовка инструменталистов на много веков опережала становление системы профессионального музыкального образования и к моменту возникновения в Российской Империи устойчивой системы профессионального образования вошла в ее структуру. Более подробно история профессиональной подготовки отечественных музыкантов-духовиков и становления системы музыкального образования в России изложена в статье автора данного исследования [2].

Тезис, изложенный в статье Н.В. Новиковой, о том, что «… профессиональная подготовка входит в структуру всей системы образования в РФ, но не является элементом профессионального образования» [9, с. 44], вызывает целый ряд закономерных вопросов: а что же тогда входит в структуру программ профессионального образования и делает их профессионально ориентированными на подготовку специалистов для конкретного вида трудовой деятельности? Если профессиональная подготовка может не сопровождаться «…повышением образовательного уровня обучающегося… <…> п. 2 ст. 21 Закона об образовании» [9, с. 44], что мешает ей сопровождаться повышением этого уровня, интегрируясь в структуру образовательно программы в качестве отдельного модуля? Что мешает специалисту, освоившему программу профессионального образования, быть образованным, обученным и подготовленным? Зачем сознательно и целенаправленно сокращать терминологическую базу, позволяющую детально описывать исследуемые явления, выделяя в их структуре различные элементы и давая им соответствующие обозначения?

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи решены, обоснована научная новизна. В ходе исследования выявлены противоречия между понятийно-терминологической базой нормативно-правовых актов и реальной практикой профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах, определены причины и последствия рассогласованности.

Проведенный анализ выявил негативные последствия на уровне образовательной практики, спровоцированные тем, что при разработке правовых документов законотворцами не учитывается весь спектр образовательных программ, реализуемых на территории нашей страны, из-за чего такие редкие специализации, как исполнительство на духовых инструментах, оказываются в тупиковых ситуациях, когда регламентирующие документы противоречат специфике образовательной программы. Помимо практики страдает и научно-исследовательская сфера, поскольку рассогласованность аппарата используемых терминов лишает некоторые научные исследования привязки к актуальным задачам организации образовательной практики и повышения качества образования в Российской Федерации. Попытка избавиться от «лишнего» термина «профессиональная подготовка» за счет расширения аспектосферы категории «профессиональное обучение» путем интеграции в его содержание «формирования компетенций» или сужения «емкости» понятия «профессиональное образование» не соответствует, на наш взгляд, задачам конкретизации научного понятийно-терминологического аппарата и установления прозрачных логических связей между исследуемыми наукой феноменами и терминологией, обозначающей их системно-структурные компоненты. Иерархическая зависимость между исследуемыми в данной статье

терминами отражает реальную структуру образовательного процесса, в котором профессиональное обучение музыкантов-духовиков является структурным элементом их профессиональной подготовки, а она, в свою очередь, входит в качестве компонента в состав профессионального образования. Такая демаркация базовых понятий будет способствовать дифференциации проблем профессионального образования духовиков как на уровне научных исследований, так и при проектировании образовательных программ.

Считаем, что полученные результаты представляют интерес для разработчиков образовательных стандартов, преподавателей музыкальных вузов и исследователей в области профессионального образования.

Библиографический список

1. Вейдт В.П. Проблемы современной педагогической терминологии. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2020; № 4 (8): 4–14. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025). Available at https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры.* Приказ Минобрнауки России от 29.06.2015 № 636 (ред. от 04.02.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_183511/
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство*. Раздел II. Требования к структуре программы бакалавриата. п. 2.7. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/530302_B_3_15062021.pdf
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 53.04.01 Музыкально-инструментальное искусство*. Раздел II. Требования к структуре программы магистратуры. п. 2.5. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/530401_%D0%9C_3_17062021.pdf
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства.* Раздел II. Требования к структуре программы специалитета. п. 2.7. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/530501_C_3_18062021.pdf
7. Кривоногова Е. Оркестр. Камо грядеши? *Музыкальное обозрение*. 2021; № 10 (485).
8. Лушникова М.В., Лушников А.М. *Очерки теории трудового права*. Санкт-Петербург, 2006.
9. Новикова Н.В. Право на труд и право на образование. *Вестник Пермского университета.* Серия: Юридические науки. 2010; Выпуск 1 (7).
10. Петров А. Повышение квалификации работников. *Кадровик. Трудовое право для кадровика.* 2007; № 7.
11. Делий П.Ю. Зарождение и эволюция системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах в дореволюционной России. *Искусство и образование*. 2024; № 3 (149): 111–119.
12. Забирова Д.М., Ющенко Н.С. Джазовая импровизация в структуре профессиональной подготовки студентов-вокалистов. *Universum: филология и искусствоведение*. 2024; № 12 (126).
13. Зорилова Л.С. Становление духовного мира личности в современной России. *Мир науки, культуры, образования.* 2009; № 2 (14): 106–107.
14. Цепелева А.С. Концертмейстерский класс в системе профессиональной подготовки пианиста. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023; Т. 8-2 (83).
15. *Паспорт научной специальности 5.8.7*. Available at: https://academy.rosguard.gov.ru/uploads/2022/08/2022587.pdf
16. К концу года в России будут работать 100 Центров опережающей профессиональной подготовки. 2024; 04 сентября. *Официальный сайт Минпросвещения РФ.* Available at: https://edu.gov.ru/press/8789/k-koncu-goda-v-rossii-budut-rabotat-100-centrov-operezhayuschey-professionalnoy-podgotovki/
17. Панов В.Г. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1993–1999.
18. *Российская энциклопедия по охране труда*: в 3 т. Москва: Издательство НЦ ЭНАС, 2006.
19. Лифановский И.Б. «Может, в консерватории что-то подправить?». *Classicalmusicnews*. 2008; 11 февраля. Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education
20. Усов Ю.А. *История отечественного исполнительства на духовых инструментах*. Москва: Музыка, 1975.

References

1. Vejdt V.P. Problemy sovremennoj pedagogicheskoj terminologii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya»*. 2020; № 4 (8): 4-14. Available at: https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 23.05.2025). Available at https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta i programmam magistratury.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 29.06.2015 № 636 (red. ot 04.02.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_183511/
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 53.03.02 Muzykal'no-instrumental'noe iskusstvo*. Razdel II. Trebovaniya k strukture programmy bakalavriata. p. 2.7. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/530302_B_3_15062021.pdf
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 53.04.01 Muzykal'no-instrumental'noe iskusstvo*. Razdel II. Trebovaniya k strukture programmy magistratury. p. 2.5. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/530401_%D0%9C_3_17062021.pdf
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 53.05.01 Iskusstvo koncertnogo ispolnitel'stva.* Razdel II. Trebovaniya k strukture programmy specialiteta. p. 2.7. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/530501_C_3_18062021.pdf
7. Krivonogova E. Orkestr. Kamo gryadeshi? *Muzykal'noe obozrenie*. 2021; № 10 (485).
8. Lushnikova M.V., Lushnikov A.M. *Ocherki teorii trudovogo prava*. Sankt-Peterburg, 2006.
9. Novikova N.V. Pravo na trud i pravo na obrazovanie. *Vestnik Permskogo universiteta.* Seriya: Yuridicheskie nauki. 2010; Vypusk 1 (7).
10. Petrov A. Povyshenie kvalifikacii rabotnikov. *Kadrovik. Trudovoe pravo dlya kadrovika*. 2007; № 7.
11. Delij P.Yu. Zarozhdenie i `evolyuciya sistemy professional'nogo obrazovaniya ispolnitelej na duhovyh instrumentah v dorevolyucionnoj Rossii. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2024; № 3 (149): 111-119.
12. Zabirova D.M., Yuschenko N.S. Dzhazovaya improvizaciya v strukture professional'noj podgotovki studentov-vokalistov. *Universum: filologiya i iskusstvovedenie*. 2024; № 12 (126).
13. Zorilova L.S. Stanovlenie duhovnogo mira lichnosti v sovremennoj Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 2 (14): 106-107.
14. Cepeleva A.S. Koncertmejsterskij klass v sisteme professional'noj podgotovki pianista. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023; T. 8-2 (83).
15. *Pasport nauchnoj special'nosti 5.8.7*. Available at: https://academy.rosguard.gov.ru/uploads/2022/08/2022587.pdf
16. K koncu goda v Rossii budut rabotat' 100 Centrov operezhayuschej professional'noj podgotovki. 2024; 04 sentyabrya. *Oficial'nyj sajt Minprosvescheniya RF.* Available at: https://edu.gov.ru/press/8789/k-koncu-goda-v-rossii-budut-rabotat-100-centrov-operezhayuschey-professionalnoy-podgotovki/
17. Panov V.G. *Rossijskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*: v 2 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1993-1999.
18. *Rossijskaya `enciklopediya po ohrane truda*: v 3 t. Moskva: Izdatel'stvo NC `ENAS, 2006.
19. Lifanovskij I.B. «Mozhet, v konservatorii chto-to podpravit'?». *Slassicalmusicnews*. 2008; 11 fevralya. Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education
20. Usov Yu.A. *Istoriya otechestvennogo ispolnitel'stva na duhovyh instrumentah*. Moskva: Muzyka, 1975.

Статья поступила в редакцию 26.05.26

УДК 378.16 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-229-234

Kobozeva I.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Education and Education of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, E-mail: kobozeva_i@mail.ru*
Krylova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior lecturer, Department of Musical Education and Education of the Institute of Music, Theater and Choreography of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, E-mail: juliakryli@yandex.ru*

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF MUSIC TEACHER TRAININGIN THE FOCUS OF DOMESTIC SCIENCE. The relevance of this study stems from the challenges of today's dynamically evolving world, which pose a strategic challenge for Russian education: not only to adapt to economic and social changes, but also, first and foremost, to improve learning outcomes, which is linked to the need to enhance the quality and effectiveness of Russian education overall. One of the key

objectives of the federal project “Development of Education in the Russian Federation to 2040” is the development of an effective teacher training system aimed at fostering students’ self-determination and career guidance.

In this context, the training of musicians as actors shaping the country’s intellectual, cultural, and creative landscape, oriented toward the teaching profession, is of paramount importance. The primary focus of this study is the process of musicians’ pedagogical development within the context of the 21st-century educational paradigm. The study draws on the scientific legacy and practical needs of music teacher training in Russia, identified through an analysis of the key challenges and new opportunities for effective teaching. Based on this, key areas and approaches for effectively preparing musicians for teaching in the modern era are explored and proposed. The materials of this study will have practical value for the innovative development and improvement of the quality of pedagogical training of student musicians in educational institutions of various levels and qualifications.

Key words: **education, music education, music, pedagogy, music teacher, personality, effectiveness, quality, interdisciplinarity, integration**

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

***Ю.С. Крылова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: juliakryli@yandex.ru*

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ФОКУСЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ

Статья посвящена оценке результативности подготовки педагога-музыканта в современном отечественном образовании. Одной из главных задач в рамках реализации федерального проекта «Развитие образования в Российской Федерации до 2040 года» является формирование результативной системы подготовки педагогов, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию обучающихся.

В данном контексте значимость приобретает подготовка музыкантов как субъектов, формирующих интеллектуальную, культурную, творчески-деятельностную картину страны, ориентированных на педагогическую профессию. Основной предмет изучения – процесс педагогического становления и развития музыканта в контексте образовательной парадигмы XXI века. Исследование исходит из научного наследия и практических потребностей подготовки педагогов-музыкантов в России, выявленных в процессе анализа основных проблем и новых возможностей в результативности обучения. На этой основе рассматриваются и предлагаются ключевые направления и пути реализации результативной подготовки музыкантов к педагогической деятельности в современный период. Материалы настоящего исследования будут иметь прикладное значение для инновационного развития и совершенствования качества педагогической подготовки студента-музыканта в образовательных учреждениях различных уровней и квалификационной направленности.

Ключевые слова: **образование, музыкальное образование, музыка, педагогика, педагог-музыкант, личность, результативность, качество, междисциплинарность, интеграция**

Актуальность исследования обусловлена вызовами современного динамически развивающегося мира, которые ставят перед российским образованием стратегическую задачу – обеспечить не только адаптацию к экономическим и социальным изменениям, но и повысить результативность обучения, что связано с требованием поднять качество и эффективность российского образования в целом.

В Министерстве образования РФ регулярно отмечают, что образование не должно заканчиваться получением аттестата или диплома, оно должно быть тесно связано с запросами реального сектора экономики. Министр просвещения РФ Сергей Кравцов на стратегической сессии «Развитие образования в Российской Федерации до 2040 года» в своем выступлении обратил внимание на то, что важно определить цель и миссию Стратегии развития образования, установить конкретные результаты для всех направлений в рамках документа и то, как эти результаты измерить [1].

В педагогической литературе результативность обозначена как степень соответствия ожидаемых (нормативных или субъективных) заданных и полученных результатов [2]. Основными показателями результативности подготовки специалиста является соответствие академического уровня и качества знаний требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), уровень его воспитанности и социализации, а также развития личностных способностей.

Проблема результативности подготовки специалиста входит в число наиболее актуальных вопросов педагогики музыкального образования, среди которых особое место занимают методологические и теоретические аспекты формирования умений и навыков обучающихся-музыкантов, их подготовки к педагогическому виду квалификационной деятельности в учебных заведениях различных типов среднего и высшего образования.

Специализированное музыкальное образование, осуществляемое в детских музыкальных школах, школах искусств, музыкальных колледжах, музыкальных училищах, консерваториях, институтах искусств, институтах культуры, реализует содержание обучения и воспитания, направленное на освоение обучающимися музыкально-исполнительских инструментальных, вокальных, народно-музыкальных, струнно-смычковых, музыкально-теоретических, музыкально-исторических и других специализированных знаний и умений. С точки зрения качественной подготовки обучающихся к определенному виду музыкальной деятельности в разных типах начальных, средних и высших учебных заведений, сложившихся в России, специализированное музыкальное образование признано во всем мире. Вместе с тем формирование профессиональной ориентации музыканта, связанной с его подготовкой как педагога, остается одной из актуальных задач музыкального образования, пока не имеющей однозначного решения.

Всякое образование априори носит многоуровневый характер. Состояние проблемы показывает, что многоступенчатость музыкального образования рассматривается преимущественно как инструмент подготовки конкурсно ориентированных студентов-музыкантов, тогда как их будущая, в том числе и педагогическая, деятельность не обеспечивается соответствующей подготовкой. Поэтому сегодня, перефразируя идею Э. Дюркгейма о взаимосвязи социологии и педагогики, можем утверждать, что никогда педагогическая подготовка не была музыканту более необходима, так как именно она может дать «систему ведущих идей, которые способны одухотворить нашу практику и быть ее опорой, придать смысл нашей деятельности и основательно связать нас с ней; а это составляет необходимое условие для того, чтобы эта деятельность была плодотворной» [3, с. 264].

Особого внимания требует и педагогическая специализация музыкантов, обучающихся в музыкально-педагогических колледжах, музыкально-педагогических училищах, педагогических и музыкально-педагогических институтах (университетах, факультетах). Дело в том, что результативность, качество как парадигма современного образования требует нового специалиста, творчески-деятельностная индивидуальность которого должна проявлять себя и в способности создавать что-то инновационное, и в желании изменить самого себя.

В настоящее время не только высшее (ВО), но и среднее профессиональное образование (СПО) демонстрируют готовность соответствовать тем требованиям, которые выдвигает государство и российское общество к подготовке педагогов-музыкантов. Можно констатировать, что окружающая реальность, диктующая изменения в музыкальном образовании, имеет многостороннюю направленность, касаемую обновления содержания, технологий обучения, расширения связей между учебными заведениями различных уровней и направленности с целью осуществления интегративных процессов в сфере педагогической подготовки обучающихся музыкантов.

Цель исследования заключается в определении направлений достижения образовательных результатов подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность в современных условиях.

Задачи исследования: обобщить теоретические основания педагогической подготовки музыкантов, обосновать необходимость определения направлений достижения образовательных результатов подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность.

При проведении исследования применялись теоретические методы, среди которых приоритетными являлись анализ научной литературы, сравнение, систематизация материала по рассматриваемой проблеме.

Научная новизна заключается в том, что предлагаются направления достижения образовательных результатов подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность, через интегративное формирование знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение педагогической технологией, складывающихся в итоге в единую профессиональную (музыкально-педагогическую) компетенцию.

Теоретическая значимость определяется тем, что проведенное исследование вносит вклад в методологию и теорию образования, обеспечивающего подготовку музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность.

Практическая значимость заключается в том, что данные настоящего исследования могут иметь прикладное значение для инновационного развития и совершенствования качества педагогической подготовки студентов-музыкантов в

образовательных учреждениях различных уровней и квалификационной направленности.

Методологическую базу исследования составил комплексный подход, в котором сочетаются сравнительно-исторический, системный и аналитический методы, идеи интеграции в педагогическом осмыслении целостности образовательного пространства подготовки педагога-музыканта и оценки ее результатов.

Современная система музыкального образования ставит перед педагогами высокие требования: не только глубокие педагогические знания и мастерство в различных видах искусства музыки, но и гибкость в адаптации к быстро меняющимся содержательным и технологическим трендам в образовательной сфере. Важно уметь сохранять и повышать качество музыкально-образовательных услуг, а также обладать личностной педагогической и музыкальной культурой. Для этого образовательная система должна быть максимально динамичной и отзывчивой к изменениям. Именно поэтому музыкальное образование должно являться ключевым фактором в удовлетворении этих требований, обеспечив интеграцию среднего профессионального и высшего образования и, главное, формирование у обучающихся мотивации к результативности в учебной (музыкальной и педагогической) и внеучебной сферах.

Говоря о личности педагога-музыканта, мы имеем в виду личность человека, который после окончания учебного заведения СПО или ВО квалифицируется как специалист, обладающий опытом педагогической и музыкальной в различных ее видах деятельности, умениями и навыками воспитательной, организаторской, просветительской, методической и другой работы, обеспечивающими ему качественное социокультурное функционирование.

Анализ литературы показывает многоаспектность изучаемой проблемы и позволяет выделить два направления научных изысканий. С точки зрения настоящего исследования анализ научных изысканий подразумевает рассмотрение проблемы на уровне подготовки музыкантов в учреждениях специализированного музыкального уровня и на уровне учебных заведений педагогической направленности, поскольку в них осуществляются принципиально разные аспекты обучения музыкантов.

Зарождение отечественной научной мысли, связанной с подготовкой музыкантов в учреждениях профессионального музыкального уровня, в целом сопряжено **с** появлением первых консерваторий, заложивших основы специализированного музыкального образования в России (Санкт-Петербургская 1862 г., Московская 1866 г.). Важной особенностью данного периода стало формирование базы для многоуровневости музыкального образования, так как учебный процесс в этих консерваториях характеризовался тем, что он сочетал в себе одновременно начальный, средний и высший уровни музыкального образования [4, с. 35].

На протяжении своего исторического функционирования консерваторская подготовка обеспечивает глубокие знания, что позволяет выпускникам не только исполнять музыку, но и передавать профессиональные навыки следующему поколению. Неслучайно сегодня исполнительские и композиторские школы Санкт-Петербургской и Московской консерваторий находятся в статусе всемирно признанных. К сказанному следует добавить, что во всех учреждениях рассматриваемого уровня образования использовалась и используется от школы до вуза такая организационная форма в классах музыкально-исполнительского обучения, как индивидуальная.

Образовательный опыт консерваторий и в целом учебных заведений, осуществляющих музыкальную подготовку, дает основание считать аксиомой древнюю мудрость: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [5, с. 205]. В рамках современной педагогической модели обучения в русле проблем дидактики и музыкального исполнительства эта мудрость выступает способом «не только словами, но и личным примером» осуществлять взаимодействие педагога и учащегося. Ибо только в «исполнительском искусстве, как нигде, передача мастерства происходит «из рук в руки, через тесное (интентное) непосредственное взаимодействие с наставником, взаимоподдержку и сотворчество» [6, с. 3].

Этот опыт сочетания исполнительства и педагогики присутствует в деятельности выдающихся педагогов – композиторов и исполнителей: Л.Г. Рубинштейна, Н.Г. Рубинштейна, Н.А. Римского-Корсакова, А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова, Т.А. Докшицера, И.П. Мозговенко, Л.С. Ауэра, Д.Ф. Ойстраха, М.Л. Ростроповича и многих, многих других. Прав А.Д. Алексеев, когда писал, что «тот, у кого значительный концертный опыт, будет совсем иначе преподавать, чем тот, кто этого опыта не имеет. Тот, кто может хорошо исполнить произведение, будет над ним и с учеником работать глубже и интереснее того, кто сам произведение не играл…» [7, с. 281].

Значимость в данном контексте имеет труд педагога-музыканта и ученого Л.А. Баренбойма «Музыкальная педагогика и исполнительство» (1974 г.). Применительно к теме настоящей работы наибольший интерес представляет педагогическая установка Л.А. Баренбойма относительно личности педагога-музыканта, перед которым он «выделил задачи воспитания: *человека* («понимаю, знаю, чувствую и оцениваю»); *музыканта* («слышу, чувствую, понимаю»); *пианиста* («могу и умею воплотить»); *исполнителя* («загораюсь, хочу воплощать, хочу передать другим и воздействовать на других»)» [8, с. 27].

Для историографии данного уровня характерно в целом отражение общих и методических вопросов подготовки музыкантов. Л.П. Робустова пишет, что «исторически сложилось так, что музыкантов в наибольшей степени привлекали вопросы художественно-исполнительской практики и методики преподавания какого-либо отдельного предмета» [9, с. 201]. Обусловлено сказанное тем, что в условиях этого уровня музыкального образования в профессиональных учебных заведениях, как правило, отсутствуют специальные музыкально-педагогические отделения, факультеты или кафедры. В связи с этим функции педагогической подготовки музыкантов выполняют музыкально-исполнительские отделения. Авторы настоящей статьи помнят, что в период обучения в консерваториях большинство студентов изначально были сосредоточены исключительно на музыкально-исполнительской или музыковедческой деятельности (и эта мотивация уже формировалась в процессе предыдущего обучения в СПО), тогда как педагогическая деятельность оценивалась как вынужденное будущее квалификационное функционирование (заметим, что эта тенденция сохранилась и по ныне). Педагогическая составляющая подготовки ограничивалась учебным курсом методики преподавания того или иного инструмента и педагогической практикой, осуществляемой в детских музыкальных школах или СПО.

Педагогическая практика, носящая субъективную окраску, и сегодня ориентируется на решение обучающимися конкретных задач, она организуется как процесс создания педагогом условий для самостоятельного решения обучающимся методических задач. Практика подразумевает систематическую и заранее продуманную деятельность, которая направлена на предотвращение возникновения проблем, что делает ее в музыкальных учебных заведениях более предпочтительной [10, с. 376–377]. Педагог выступает в качестве наставника в структуре педагогической практики, в ходе которой его роль видоизменяется, переходя от наставника к наблюдателю, консультанту, организатору педагогической работы обучающихся. Следует отметить, что педагогическая практика и сегодня играет фундаментальную роль в подготовке музыкантов, она служит основой для формирования профессиональных компетенций и трудовых навыков будущего специалиста.

В научной литературе данного направления подготовки музыканта широкое распространение получили общие вопросы музыкального образования, проблемы теории, истории и практики музыкального искусства: Ю.М. Аванесов «Системно-синергетический принцип в обучении музыке» (2009 г.), О.И. Передерни «Развитие отечественной педагогики музыкального образования в XIX–XX веках» (2010 г.), А.В. Смирнов «Теория и практика творческой лаборатории педагога-музыканта в системе непрерывного довузовского художественного образования» (2010 г.), А.О. Аракелова «Отечественное образование в области музыкального искусства» (2012 г.), Л.Е. Слуцкая «Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования» (2013 г.), Д.И. Варламов «Обучение на русских народных инструментах: традиции и новации» (2014 г.) и другие.

Аспект методической деятельности в профессиональной подготовке музыканта представлен в работах С.Н. Байдалинова «Фортепианная школа А.Н. Есиповой и ее значение в современной музыкальной педагогике» (2000 г.), Е.Н. Федорович «Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании» (2001 г.), Р.Р. Шайхутдинова «Фортепианная школа Г.Р. Гинзбурга в свете современных тенденций развития пианизма» (2001 г.), С.П. Заломновой «Педагогические воззрения Л.А. Баренбойма в контексте развития отечественного музыкального образования середины XX столетия» (2003 г.), Т.А. Хмуниной «Педагогические принципы Я.И. Мильштейна в современной теории и практике преподавания музыки (2004 г.), Т.Б. Сухановой «Константин Георгиевич Мострас: творческое и педагогическое наследие» (2010 г.), Е.С. Виноградовой «Фортепианная школа С.С. Бендицкого: педагогические принципы и черты преемственности в деятельности учеников» (2022 г.), Ань Жань «Традиции русской фортепианной школы в современной профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов» (2022 г.) и многие другие. Подобная направленность нашла отражение в освещении персоналий, обучающих игре на различных музыкальных инструментах, в вокально-хоровой практике. Однако исследования этого опыта осуществлялись, как правило, с точки зрения методики обучения, а не теории педагогики. Иными словами, вне научного обобщения педагогического процесса и приведения его в педагогическую систему.

Среди разнообразных образовательных учреждений особое место занимают музыкально-педагогические вузы и средние педагогически ориентированные учебные заведения, поскольку в них наиболее отчетливо прослеживается специфика процесса обучения, его содержание и спектр профессиональных компетенций, которые необходимо освоить выпускникам – будущим педагогам-музыкантам. Истоком российского музыкально-педагогического образования считается «хронологический отрезок времени с 1809 года (начало развития специальной профессиональной музыкально-педагогической подготовки) по 1884 г. (возникновение 2-х уровневой системы специальной профессиональной музыкально-педагогической подготовки)» [11, с. 6]

В XX–XXI вв. научные изыскания в направлении подготовки музыкантов в педагогических учебных заведениях нашли отражение в период становления методики музыкального воспитания как науки и как учебного предмета (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский). Наиболее значимыми в теории музыкально-педагогического образования являются работы О.А. Апраксиной «О современных требованиях к подготовке учителя-музыканта для общеобразовательной

школы» (1973 г.), «Современные требования к школьному учителю-музыканту» (1982 г.), докторские исследования Г.М. Цыпина «Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки» (1978 г.), Л.Г. Арчажниковой «Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки» (1986 г.), Г.Н. Падалки «Формирование эстетических идеалов и вкусов будущего учителя музыки» (1989 г.), Э.Б. Абдуллина «Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования» (1991 г.), Л.А. Рапацкой «Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования» (1991 г.), Н.А. Терентьевой «Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования» (1995 г.), Т.А. Колышевой «Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования» (1997 г.), И.Н. Немыкиной «Содержание и функции обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки» (1997 г.), Б.М. Целковникова «Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта» (1999 г.), Т.В. Надолинской «Подготовка педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в условиях высшего профессионального образования» (2008), О.В. Грибковой «Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта» (2010), И.С. Аврамковой «Формирование этики ответственности в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта» (2013) и многие, многие другие.

Ценность работ в том, что они дают представление о предназначении педагога-музыканта и в целом музыкально-педагогического образования в контексте социокультурных процессов, происходящих в российском обществе середины XX – начала XXI столетия. Высказанные мысли, идеи исследователей не потеряли своего методологического значения и сегодня для настоящих и будущих исследователей. И поныне роль различных аспектов подготовки педагога-музыканта в большинстве работ трактуется с использованием высокого коэффициента цитирования вышеназванных ученых.

На протяжении последних десятилетий был осуществлен и ряд исследований монографического и учебно-методического характера. В 2014 году появилось пособие «Профессиональный имидж педагога-музыканта» Н.Б. Наумовой [12]. Исследование И.Р. Левиной «Социальный интеллект педагога-музыканта» (2019 г.), в котором автор фиксирует внимание на том, что одной из составляющих музыкально-образовательной парадигмы должна стать личностная позиция педагога перед лицом стремительно происходящих социальных изменений [13]. Значимо для рассматриваемой проблемы учебно-методическое пособие Б.С. Рачиной «Педагогическая практика: Подготовка педагога-музыканта» (2024 г.). Эта работа имеет ценность с точки зрения подготовки педагога-музыканта в контексте реализации требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), а также особого внимания к проблеме результативности учебного процесса. В пособии рассматриваются организационные вопросы педагогической практики [14].

В зарубежной педагогике В. Брайнин и Р. Нойманн изучали развитие музыкально-педагогического образования в Германии [15]; Е.Л. Гуревич осуществил анализ историко-культурных предпосылок и состояния музыкального воспитания школьников, а также подготовки учителя музыки в Германской Демократический Республике [16]; А.Б. Мукашева исследовала сравнительный аспект организации высшего музыкального образования в Чехии, Болгарии и Австрии [17]; М.В. Плясова заострила внимание на сравнительном анализе российской и норвежской системы музыкального образования и воспитания [18] и другие.

Как видим, в науке накоплен значительный багаж исследований, посвященных специализированной и методической подготовке музыкантов, а также совершенствованию процесса подготовки музыкантов к профессиональной деятельности в условиях педагогического образования. Однако за фасадом этих достижений скрывается ряд проблем. Остановимся на некоторых из них.

Мотивация вхождения в профессию педагога/учителя.

Для овладения профессией важна мотивация, которая в научной литературе определяется категорией педагогической направленности (Н.В. Кузьмина [19], А.К. Маркова [20] и другие). Педагогическая направленность характеризуется проявлением интереса к педагогической профессии, склонностью заниматься педагогической деятельностью, потребностью в ее осуществлении. «Вместе с тем бывает и так, – пишет Р.Р. Джердималиева, – что первоначальные мотивационные импульсы со временем претерпевают некоторые изменения вследствие того, что интерес специалиста к педагогической работе не получает достаточной поддержки из-за ограниченного объёма профессиональных знаний и умений» [21, с. 34–35]. Сказанное подводит нас к мысли о том, что направление достижения образовательных результатов подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность, будет определяться через интегративное формирование знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение педагогической технологией, складывающихся в итоге в профессиональную компетенцию.

Недостатки подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность.

К недостаткам обозначенной подготовки мы прежде относим те, которые возникают в процессе преподавания специально музыкальных и педагогических (методических) предметов. В их числе дисциплинарная разобщенность, которая ведет к фрагментарному усвоению знаний, а также единообразие традиционных методик обучения, унаследованных из прошлого столетия в музыкальном образовании. Недостаточное использование творческого потенциала и отсутствие интеграции между теоретическими курсами и исполнительской практикой создают у обучающихся устойчивое недопонимание важности полученных знаний для их профессионального развития. В результате они не видят связи между теорией и практикой, что затрудняет понимание ценности музыкальных и педагогических (методических) знаний, полученных в рамках изучаемых курсов.

Традиционная система подготовки музыкантов, ориентированных на педагогическую деятельность, не всегда эффективно отвечает современным требованиям к результативности, что относится, прежде всего, к недостаточной преемственности подготовки и степени междисциплинарной интеграции [22–26]. Важным является и заключение Сунюе Ван, осуществившего анализ образовательных программ Московской и Санкт-Петербургской консерваторий, РАМ им. Гнесиных, РГПУ им. А.И. Герцена, о том, что «элементы междисциплинарной интеграции присутствуют в учебных планах, но носят фрагментарный характер» [27, с. 220].

Одним из теоретических оснований направлений и путей реализации результативной подготовки музыкантов к педагогической деятельности в современный период, на наш взгляд, может служить именно междисциплинарный интегративный подход. Напомним, что в качестве нормативной целевой функции (цели) музыкального образования, подлежащей формализации, служат требования к содержанию и уровню усвоения по педагогике и циклу музыкально-исполнительских и музыковедческих (музыкально-теоретических и музыкально-исторических) дисциплин для направлений и специальностей СПО и ВО, составляющих основу соответствующих ФГОС. При этом процессуальные аспекты организации педагогической подготовки музыкантов обусловливаются стремлением к созданию единого музыкально-образовательного пространства [28; 29].

Проектирование системы музыкального образования подобного типа, по сути, как нельзя лучше характеризуют слова В.А. Мясникова, который считает, что «создание единого образовательного пространства выступает как проявление и отображение реальных связей, имеющих место в объективном процессе образования и воспитания, как одном из аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности всех своих элементов и подсистем» [30, с. 43]. Принимая за аксиому позицию ученого, что подобная организация образования обеспечивается высоким уровнем интеграции и общностью образовательных ценностей, допустимо предположить, что она создает оптимальные условия для усвоения обучающимися музыкальных и педагогических ценностей образования. К сожалению, несмотря на наличие работ, освещающих вопросы междисциплинарной интеграции в музыкальном образовании (Э.Б. Абдуллин, Т.А. Колышева, Е.В. Николаева, Г.А. Орлова, Л.Д. Пылаева, М.Е. Пылаев, Л.А. Рапацкая, Н.А. Царева и др.), приходится констатировать недостаток конкретных, научно обоснованных методик реализации данного подхода.

В.А. Сластенин, предложив модель подготовки учителя, утверждал, что «педагог должен обладать умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, высокой культурой, быть инициативным и ответственным человеком, иметь потребность в постоянном обогащении и обновлении знаний, способным к инновациям. Будущий учитель должен быть открыт для экспериментов и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Идеальный учитель должен обладать высокими моральными качествами, любить своих учеников. Личностные качества идеального учителя должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У будущего учителя необходимо воспитывать культуру мышления. Он должен уметь самостоятельно приобретать информацию» [31, с. 35]. Логика изложения материала, как видим, выстроилась в определении главного условия достижения результативной подготовки музыканта, ориентированного на педагогическую профессию. Специальные профессиональные и ключевые (базовые) составляющие «профессиональной компетентности» мы дополним в виде музыкально-педагогической компетенции, наиболее точно отражающей глубину внутренней и внешней интеграции, междисциплинарности. Учитывая большой объем требований ФГОС, отметим выборочную совокупность требований о соответствии уровня и качества подготовки музыканта к педагогической деятельности: *знать* – функции, закономерности и принципы музыкально-педагогической деятельности; различные системы и методы педагогики музыкального образования; осмысливать процессы, события и явления музыкальной педагогики в динамике их развития, руководствуясь принципами научной объективности и историзма; использовать полученные теоретические знания о человеке, обществе, культуре, педагогике и музыке в учебной и практической деятельности; композиторское творчество в историческом контексте; *уметь* – находить и использовать необходимую для саморазвития и взаимодействия с другими научную информацию о культурных и педагогических особенностях и традициях того или иного народа или региона; реализовывать себя в инновационной и творческой деятельности; применять современные информационные технологии и информационные ресурсы; проектировать, прогнозировать и анализировать свою профессиональную деятельность; *владеть* – технологиями приобретения, использования и обновления музыкально-педагогических знаний; навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля; общенаучными методами (компаративного анализа, системного обобщения) в сочетании с основами специфических методов музыкально-педагогического исследования; системой знаний о системе музыкального образования, сущности музыкально-педагогического процесса, способах по-

строения творческого и личностно ориентированного взаимодействия педагога и ученика; навыками анализа различных музыкально-педагогических явлений, в которых отражено многообразие музыкальной культуры и образования современного общества.

Авторы ни в коей степени не утверждают, что все в указанных знаниях, умениях и навыках однозначно и рационально, однако совершенно очевидно и то, что музыкально-педагогическая компетенция – фактическая и юридическая основа для обеспечения результативной подготовки музыканта к педагогической реализации в современном социуме.

Масштаб статуса педагога-музыканта.

Нельзя не согласиться с мнением С.С. Чабанова, который подчеркивал, что распад Советского Союза снизил статус педагога, «его авторитет, чему способствовали такие факторы, как: существенное сокращение финансирования системы образования; позиционирование образования и педагогической деятельности как «образовательной услуги»; снижение качества абитуриентов и выпускников высших педагогических образовательных учреждений» [32].

Вместе с тем известная декларативность педагогической теории в отношении роли авторитета педагога/учителя обусловлена определенной двойственностью самого понятия: «с одной стороны, признается положительное значение авторитета педагога как определенной формы власти, основанной на компетентности, опыте, эрудиции, доверии, доступности, критике, а с другой – чем выше и безоговорочнее авторитет, тем выше риск того, что педагог всем своим обликом подавляет внутреннюю свободу и волю другого, не развивая при этом способности критично мыслить, не раскрывая в ученике его самого – уникального и неповторимого, навязывая себя как образец самореализации» [33, с. 74]. Подобное отношение между педагогом и учеником-музыкантом Лев Аронович Баренбойм характеризовал как «…сделать – это главное, но не обязательно почувствовать и понять, почему и для чего надо «сделать» [8, с. 23].

Снижение социального статуса педагога-музыканта, например, массового образовательного направления, связано и с тем, что он не единственный источник знаний и различной музыкальной информации. Доступ к сети Интернет, наличие гаджетов и возможность путешествовать по нашей стране и за рубеж открывают для современных детей способы многое узнать о музыке без его помощи. Прямым следствием подобной трансляции музыкальных ценностей, причем не всегда высокохудожественного порядка, является потеря интереса будущего педагога-музыканта к учебному процессу в образовательном учреждении.

Именно поэтому сегодня важно обратиться к личностно ориентированной и студентоцентрированной подготовке педагога-музыканта, личность которого проявляла себя в «самостоятельности, креативности, владении навыками педагогического взаимодействия и сотрудничества, а также решения сложных педагогических задач, в том числе достаточной подготовленности к дальнейшему саморазвитию, самообразованию, мотивационному разнообразию способов достижения целей, профессиональной мобильности, являющихся непременным атрибутом современной системы профессионального образования» [34, с. 155].

В рамках данной статьи авторы не претендуют на ликвидацию негативных последствий перечисленных выше проблем. Это сложная и масштабная системная работа, требующая скоординированных усилий образовательных учреждений различных уровней и направленности, государственных органов управления образованием. Однако мы склонны считать, что результаты исследования могут служить ориентиром для решения конкретных задач в области результативной подготовки музыкантов к педагогической деятельности сегодня. Снижение негативного влияния этих проблем может быть достигнуто посредством модернизации подготовки музыкантов к педагогической деятельности в средних профессиональных и высших учебных заведениях. Улучшению этого процесса будет способствовать, например, внедрение в образовательные процессы различных типов учебных заведений междисциплинарных курсов на основе углубленно разработанной педагогической технологии.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены, обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Несомненно, работа имеет перспективу для дальнейшего ее развития.

Библиографический список

1. Сергей Кравцов назвал цели разработки Стратегии развития образования. 2025; 15 января. *Официальный сайт Минпросвещения России*. Available at: https://edu.gov.ru/press/9323/sergey-kravcov-nazval-celi-razrabotki-strategii-razvitiya-obrazovaniya...
2. Каковы основные показатели результативности? *Студопедия.* 2015; 24 июня. Available at: https://studopedia.ru/12_38020_kakovi-osnovnie-pokazateli-rezultativnosti.html
3. Дюркгейм Э. *Социология. Ее предмет, метод, предназначение*. Москва: Канон, 1995.
4. Вульфиус П.А. *Из истории Ленинградской консерватории: Материалы и документы*. Ленинград: Музыка, 1964.
5. Карин С.Х. *В мире мудрых мыслей*. Москва: Знание, 1962.
6. Ань Ж. *Традиции русской фортепианной школы в современной профессиональной системе подготовки педагогов-музыкантов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: МГПУ, 2022.
7. Алексеев А.Д. *Методика обучения игре на фортепиано*: учебное пособие. Москва: Музыка, 1978.
8. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Ленинград: Музыка, 1974.
9. Робустова Л.П. Система педагогической подготовки студентов Новосибирской консерватории: история и современность. *Вестник музыкальной науки*. 2023; Т. 11, № 2: 199–210.
10. Копосова И.В. Педагогическая практика: вариант оценки результатов обучения. *Современные технологии в образовании на примере творческого вуза*: сборник статей. Петрозаводск, 2016: 366–377.
11. Зеленская С.Б. *Музыкально-педагогическое образование в России на начальном этапе развития*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва: МГПУ, 2005.
12. Наумова Н.Б. *Профессиональный имидж педагога-музыканта*: учебно-методическое пособие. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014.
13. Левина И.Р. *Социальный интеллект педагога-музыканта*: монография. Уфа: БГПУ, 2019.
14. Рачина Б.С. *Педагогическая практика: подготовка педагога-музыканта*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2024.
15. Брайнин В., Нойманн Р. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс. *Музыка в школе*. 2007; № 3: 11–16.
16. Гуревич Е.Л. *Музыкальное воспитание школьников и подготовка учителя музыки в ГДР: историко-культурные предпосылки и современное состояние*. Москва, 1989.
17. Мукашева А.Б. Организация высшего музыкального образования в Чехии, Болгарии и Австрии: сравнительный аспект. *Вестник КазГУ.* Серия: Педагогические науки. 2014; № 1 (41): 119–126.
18. Плясова М.В. Краткий сравнительный анализ российской и норвежской системы музыкального образования и воспитания. *Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования*. Москва, 2012.
19. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя*. Москва: Высшая школа, 1990.
20. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
21. Джердималиева Р.Р. Мотивационно-ценностное отношение педагога-музыканта к избранной профессии. *Музыкальное искусство и образование*. 2013; № 4: 34–38.
22. Кобозева И.С., Кулебякина М.Ю., Уткина Т.В. *Содержательно-процессуальные аспекты реализации программ дополнительного образования детей в условиях интеграции дополнительного, общего и высшего образования*: монография. Глава II. Саранск: МГПИ, 2018: 28–41.
23. Кобозева И.С. *Развитие региональной системы непрерывного музыкального образования*: монография. Саранск: МГПИ, 2019.
24. Крылова Ю.С. Музыкальное образование в системе «колледж – вуз»: психолого-педагогический аспект осмысления компетентностного подхода. *Перспективы науки*. 2025; № 6 (189): 168–172.
25. Крылова Ю.С. Преемственность программ среднего профессионального и высшего музыкального образования в интегрированной системе «колледж – вуз». *Школа будущего*. 2022; № 5: 38–51.
26. Крылова Ю.С. Субъектоцентрированный подход к построению содержания музыкально-педагогических дисциплин в творческом вузе. *Современные подходы в системе высшего образования на примере творческого вуза*: сборник научных статей. Петрозаводск, 2022: 83–88.
27. Ван С. Междисциплинарные интеграционные исследования в музыкальном высшем образовании. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; Т. 14, № 4-2: 219–227.
28. Гершунский Б.С. *Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа)*. Москва: МПСИ, 1997.
29. Гершунский Б.С. *Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2003.
30. Мясников В.А. Формирование единого пространства непрерывного образования стран СНГ как проблема современной педагогической науки. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014; № 1: 41–45.
31. Джуринский А.Н. *Развитие образования в современном мире*: учебное пособие. Москва: Владос, 1999.
32. Чабанова С.С. Авторитет учителя: генезис педагогических подходов. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 3: 202–205.
33. Сысоева Е.Ю., Корсун М.В. Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2018; № 5 (217): 73–78.
34. Кобозева И.С., Хусаинова Г.А., Щерботаева Н.Д. Развитие навыков критического мышления будущих учителей музыки в различных видах профессиональной деятельности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2018; № 3 (31): 153–160.

References

1. Sergej Kravcov nazval celi razrabotki Strategii razvitiya obrazovaniya. 2025; 15 yanvarya. *Oficial'nyj sajt Minprosvescheniya Rossii*. Available at: https://edu.gov.ru/press/9323/sergey-kravcov-nazval-celi-razrabotki-strategii-razvitiya-obrazovaniya...
2. Kakovy osnovnye pokazateli rezul'tativnosti? *Studopediya.* 2015; 24 iyunya. Available at: https://studopedia.ru/12_38020_kakovi-osnovnie-pokazateli-rezultativnosti.html

3. Dyurkgejm `E. *Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie*. Moskva: Kanon, 1995.
4. Vul'fius P.A. *Iz istorii Leningradskoj konservatorii: Materialy i dokumenty*. Leningrad: Muzyka, 1964.
5. Karin S.H. *V mire mudryh myslej*. Moskva: Znanie, 1962.
6. An' Zh. *Tradicii russkoj fortepiannoj shkoly v sovremennoj professional'noj sisteme podgotovki pedagogov-muzykantov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGPU, 2022.
7. Alekseev A.D. *Metodika obucheniya igre na fortepiano*: uchebnoe posobie. Moskva: Muzyka, 1978.
8. Barenbojm L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Leningrad: Muzyka, 1974.
9. Robustova L.P. Sistema pedagogicheskoj podgotovki studentov Novosibirskoj konservatorii: istoriya i sovremennost`. *Vestnik muzykal'noj nauki*. 2023; T. 11, № 2: 199-210.
10. Koposova I.V. Pedagogicheskaya praktika: variant ocenki rezul'tatov obucheniya. *Sovremennye tehnologii v obrazovanii na primere tvorcheskogo vuza*: sbornik statej. Petrozavodsk, 2016: 366-377.
11. Zelenskaya S.B. *Muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii na nachal'nom `etape razvitiya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGPU, 2005.
12. Naumova N.B. *Professional'nyj imidzh pedagoga-muzykanta*: uchebno-metodicheskoe posobie. Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2014.
13. Levina I.R. *Social'nyj intellekt pedagoga-muzykanta*: monografiya. Ufa: BGPU, 2019.
14. Rachina B.S. *Pedagogicheskaya praktika: podgotovka pedagoga-muzykanta*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2024.
15. Brajnin V., Nojmann R. Muzykal'no-pedagogicheskoe obrazovanie v Germanii i Bolonskij process. *Muzyka v shkole*. 2007; № 3: 11-16.
16. Gurevich E.L. *Muzykal'noe vospitanie shkol'nikov i podgotovka uchitelya muzyki v GDR: istoriko-kul'turnye predposylki i sovremennoe sostoyanie*. Moskva, 1989.
17. Mukasheva A.B. Organizaciya vysshego muzykal'nogo obrazovaniya v Chehii, Bolgarii i Avstrii: sravnitel'nyj aspekt. *Vestnik KazGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2014; № 1 (41): 119-126.
18. Plyasova M.V. Kratkij sravnitel'nyj analiz rossijskoj i norvezhskoj sistemy muzykal'nogo obrazovaniya i vospitaniya. *Aktual'nye problemy muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 2012.
19. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
20. Markova A.K. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
21. Dzherdimalieva R.R. Motivacionno-cennostnoe otnoshenie pedagoga-muzykanta k izbrannoj professii. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2013; № 4: 34-38.
22. Kobozeva I.S., Kulebyakina M.Yu., Utkina T.V. *Soderzhatel'no-processual'nye aspekty realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v usloviyah integracii dopolnitel'nogo, obschego i vysshego obrazovaniya*: monografiya. Glava II. Saransk: MGPI, 2018: 28-41.
23. Kobozeva I.S. *Razvitie regional'noj sistemy nepreryvnogo muzykal'nogo obrazovaniya*: monografiya. Saransk: MGPI, 2019.
24. Krylova Yu.S. Muzykal'noe obrazovanie v sisteme «kolledzh – vuz»: psihologo-pedagogicheskij aspekt osmysleniya kompetentnostnogo podhoda. *Perspektivy nauki*. 2025; № 6 (189): 168-172.
25. Krylova Yu.S. Preemstvennost' programm srednego professional'nogo i vysshego muzykal'nogo obrazovaniya v integrirovannoj sisteme «kolledzh – vuz». *Shkola buduschego*. 2022; № 5: 38-51.
26. Krylova Yu.S. Sub`ektocentrirovannyj podhod k postroeniyu soderzhaniya muzykal'no-pedagogicheskih disciplin v tvorcheskom vuze. *Sovremennye podhody v sisteme vysshego obrazovaniya na primere tvorcheskogo vuza*: sbornik nauchnyh statej. Petrozavodsk, 2022: 83-88.
27. Van S. Mezhdisciplinarnye integracionnye issledovaniya v muzykal'nom vysshem obrazovanii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; T. 14, № 4-2: 219-227.
28. Gershunskij B.S. *Obrazovanie v tret'em tysyacheletii: garmoniya znaniya i very (prognosticheskaya gipoteza obrazovatel'nogo triumfa)*. Moskva: MPSI, 1997.
29. Gershunskij B.S. *Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya, metodologiya, praktika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2003.
30. Myasnikov V.A. Formirovanie edinogo prostranstva nepreryvnogo obrazovaniya stran SNG kak problema sovremennoj pedagogicheskoj nauki. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina, 2014; № 1: 41-45.
31. Dzhurinskij A.N. *Razvitie obrazovaniya v sovremennom mire*: uchebnoe posobie. Moskva: Vlados, 1999.
32. Chabanova S.S. Avtoritet uchitelya: genezis pedagogicheskih podhodov. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; № 3: 202-205.
33. Sysoeva E.Yu., Korsun M.V. Avtoritet pedagoga v transformiruyuschemsya rossijskom obschestve. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 5 (217): 73-78.
34. Kobozeva I.S., Husainova G.A., Scherbotaeva N.D. Razvitie navykov kriticheskogo myshleniya buduschih uchitelej muzyki v razlichnyh vidah professional'noj deyatel'nosti. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2018; № 3 (31): 153-160.

Статья поступила в редакцию 28.05.26

УДК 372.87 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-234-237

Kravchenko K.A., *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, E-mail: kka-78@mail.ru*
Zhan Chuanyu*, postgraduate student, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University, Moscow, E-mail: chuanyuy.chzhan@mail.ru*

ACTIVATION OF COMPOSITIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING PAINTING TO STUDENTS OF AN ART COLLEGE. The article is devoted to the important problem of activating compositional activity in the process of teaching painting to students of an art college, which is expressed in the fact that due to the dominance of clip thinking of modern young people, problems arise with concentrating on the sequence of conducting a long pictorial image, as well as in the lack of interest in performing the search stage of compositional activity, which seems useless to students. The work particularly notes that the process of forming a concept in students is extremely difficult, since it requires active search work associated not only with the compositional placement of elements on a plane, the search for the most expressive angle or point of view on a natural setting, but also with solving the problems of harmonizing all the components of a pictorial image, such as tone, color, line, form, space, which at each stage of the image require detailing and development, leading to the creation of a holistic compositional image. The article emphasizes that this occurs as a result of the fact that the young person's presence in a modern chaotic information environment deprives him of the habit of concentrating on some serious tasks that extends over time and requires intellectual and emotional effort.

This article examines the systematic compositional errors and difficulties that arise in students' paintings under the influence of clip-based thinking. Overcoming these inherent difficulties requires rethinking painting teaching methods in a modern art college. The authors note that the key task here is to harness the unique thinking of modern young people and adapt it to traditional tools for developing an initial compositional concept and constructing a harmonious compositional image in a painting. The authors propose exercises that move composition from the category of formal intuitive work to the realm of conscious professional skill, allowing students to use the features of clip thinking as a resource, and not as a limitation of their creative initiative. The authors of the article come to the conclusion that only conscious management of students' attention and thought processes, their step-by-step training in the application of the laws of composition in painting, as well as reflection in the process of searching compositional activity, allow the transformation of clip-based thinking into systemic artistic thinking, necessary for the creation of an expressive and professional pictorial composition.

Key words: **composition, painting, harmony, search activity, compositional image, clip thinking**

К.А. Кравченко*, канд. пед. наук, доц., и.о. зав. каф. изобразительного искусства,* Новосибирский государственный педагогический университет, *г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*
Чжань Чуаньюй*, аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: chuanyuy.chzhan@mail.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена важной проблеме активизации композиционной деятельности в процессе обучения живописи студентов художественного колледжа, которая выражается в том, что в связи с доминированием клипового мышления у современных молодых людей возникают проблемы с концентрацией, отсутствует интерес к выполнению поискового этапа композиционной деятельности, а процесс формирования замысла крайне затруднен. В статье ак-

центировано, что это происходит в результате того, что нахождение молодого человека в современной хаотичной информационной среде лишает его привычки концентрироваться на каком-то серьезном деле, протяженном во времени и требующем интеллектуальных и эмоциональных усилий. В статье рассматриваются системные композиционные ошибки и трудности, которые возникают в живописных работах студентов под влиянием клипового мышления. Преодоление этих характерных трудностей требует переосмысления методики преподавания живописи в условиях современного художественного колледжа. Авторами отмечается, что ключевой задачей здесь становится использование особенностей мышления современного молодого человека и его адаптация к традиционным инструментам формирования первоначального композиционного замысла и построения гармоничного композиционного образа в живописном изображении. Авторами предложены упражнения, которые переводят композицию из разряда формальной интуитивной работы в область осознанного профессионального навыка, позволяя студентам использовать особенности клипового мышления как ресурс, а не как ограничение творческой инициативы. Авторы статьи приходят к выводу, что только осознанное управление вниманием и мыслительным процессом студентов, поэтапное обучение их применению законов композиции в живописи, а также рефлексия в процессе поисковой композиционной деятельности позволяют трансформировать клиповое мышление в системное художественное мышление, необходимое для создания выразительной и профессиональной живописной композиции.

Ключевые слова: **композиция, живопись, гармония, поисковая деятельность, композиционный образ, клиповое мышление**

Проблема акцентирования композиционных задач в процессе обучения живописи студентов художественного колледжа является актуальной и значимой, так как в условиях современного образования педагоги сталкиваются со многими трудностями, которые усложняют процесс профессионального обучения живописи. В частности, эти трудности связаны с доминированием клипового мышления у современных молодых людей, которое вызывает проблемы с концентрацией на последовательности ведения длительного живописного изображения, когда на каждом этапе необходимо решать определенные задачи технико-аналитического и эмоционально-образного характера, а также владеть умением заранее представлять себе конечный результат работы в определенном композиционном и живописном решении. При этом важно понимать, что композиционная организация живописного изображения не ограничивается только размещением объектов натурной постановки на изобразительной плоскости, как зачастую представляют себе студенты. Медведев Л.Г. в своей статье отмечает, что «осмысленное композиционное решение определенного сюжета предполагает целостность и неделимость всех компонентов композиционного пространства, а также их динамичность и взаимодействие, направленные на раскрытие замысла художника» [1, с. 231].

Но именно процесс формирования замысла у студентов крайне затруднен, так как требует активной поисковой работы, связанной не только с композиционным размещением элементов на плоскости, поиском наиболее выразительного ракурса или точки зрения на натурную постановку, но и с решением задач гармонизации всех составляющих живописного изображения, таких как тон, цвет, линия, форма, пространство, которые на каждом этапе ведения изображения требуют детализации и развития, ведущего к созданию целостного композиционного образа.

Отчасти это происходит в результате того, что нахождение молодого человека в современной хаотичной информационной среде лишает его привычки концентрироваться на каком-либо серьезном деле, протяженном во времени и требующем интеллектуальных и эмоциональных усилий. Часто приходится слышать от студентов, что им тяжело и не хочется думать. В ходе выполнения заданий и упражнений по живописи студенты увлекаются неосознанным копированием натуры, не задумываясь вообще о постановке каких-либо задач, работа выполняется вяло. Ошибки, на которые указывает педагог, редко исправляются студентами, а проведение предварительной или сопутствующей поисковой работы большинством студентов игнорируется.

Успешное решение сложившейся ситуации возможно только при наличии усилий со стороны педагога, направленных на использование особенностей мышления и восприятия окружающего мира современными молодыми людьми и создание благоприятных организационно-педагогических условий, которые бы активизировали композиционное мышление студентов на занятиях по живописи и демонстрировали ценность поисковой композиционной работы, вызывая их мотивацию и увлеченность.

Цель исследования: определение путей активизации осознанной композиционной деятельности студентов художественного колледжа на занятиях по живописи с учетом влияния особенностей мышления современной молодежи на развитие профессиональных умений создавать гармоничное живописное изображение, подчиняющееся единому композиционному решению.

Объект исследования – особенности поисковой композиционной деятельности в контексте обучения живописи.

Задачи исследования:

– проанализировать особенности клипового мышления и его влияния на процесс обучения живописи;

– выявить характерные трудности и ошибки в процессе ведения композиционной поисковой работы;

– разработать методические инструменты использования особенностей клипового мышления для активизации композиционной деятельности студентов в процессе обучения живописи.

Научная новизна исследования заключается в акцентировании композиционных задач обучения живописи как основополагающих и выявлении методических путей использования особенностей клипового мышления молодежи для повышения эффективности процесса приобретения студентами художественного колледжа надлежащих профессиональных композиционных умений в ходе изучения живописи.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании особенностей доминирования клипового мышления студентов и условий той информационной среды, в рамках которой педагогу приходится искать пути совершенствования композиционной деятельности на занятиях по живописи в художественном колледже.

Практическая значимость исследования состоит в разработке действенных механизмов активизации композиционного мышления студентов художественного колледжа на занятиях по живописи посредством методических и организационно-педагогических воздействий.

В процессе проведения исследования были использованы следующие методы:

– изучение источников, исследующих особенности клипового мышления молодежи и его влияния на процесс обучения;

– анализ научных исследований по композиции и ее роли в постижении студентами сути живописного процесса;

– наблюдение за композиционной деятельностью студентов художественных колледжей на занятиях по живописи, а также анализ результатов обучения живописи на предмет выявления комплекса проблем, связанных с пониманием студентами композиционных задач и созданием композиционного образа в живописных работах.

Специфика клипового мышления и влияния современной информационной среды на процессы обучения тщательно изучена и проанализирована в научных трудах отечественных ученых [2; 3; 4]. Так, В.Л. Цветков и А.А. Павлова выделяют следующие особенности клипового мышления: «Клиповое мышление нарушает баланс психических процессов, усиливая или ослабляя специфические свойства той или иной сферы. Так как человек игнорирует использование логического мышления, он все чаще регулирует свою деятельность, опираясь на эмоционально-образное восприятие. При этом большинство ученых выделяют снижение аналитических способностей и критического мышления, являющихся предпосылками творческой деятельности, а также отмечают фрагментарность усвоения знаний и неумение последовательно их воспроизводить. Эти изменения особенно важны для сознания молодежи, воспитанной в экранной и медийной культуре» [2, с. 317].

К.М. Зубрилин и И.А. Львова в своих исследованиях отмечают, что «тенденция к проявлениям клипового мышления у студентов усиливается от года к году, что не может остаться незамеченным. Работа со студентами располагает к размышлениям о том, как это новое поколение, выросшее на компьютерном восприятии действительности, вообще можно чему-то научить. Но учить надо, и это означает, что всю работу в вузе по подготовке профессионалов многих специальностей необходимо в корне перестраивать» [3, с. 224].

М.В. Попов указывает на наличие как позитивных, так и негативных качеств клипового мышления. «К плюсам клипового мышления можно отнести скорость реагирования на изменения, помогающую отсеивать ненужную информацию, а также развитие многозадачности. Минусами клипового мышления можно назвать неспособность учащихся долго концентрировать внимание, вследствие чего снижается уровень и качество усвоенных знаний, а также внимательность к деталям изучаемой темы» [4, с. 489].

Ряд научных работ, рассмотренных нами в ходе исследования, свидетельствует о значимой роли композиционной деятельности в процессе обучения живописи [5–8], а многие научные труды подробно рассматривают механизмы активизации композиционного мышления и особенности гармонизации изобразительной плоскости в ходе выполнения живописного этюда [9; 10].

Отдельные отечественные ученые особое внимание уделяют профессиональной подготовке студентов художественного колледжа, так как именно в таких образовательных организациях уделяется много внимания практическому освоению специальных художественных дисциплин, все обучение является практико-ориентированным и направлено на воспитание будущего профессионального художника, мастера своего дела [11; 12].

Так, О.А. Думская, исследуя особенности обучения живописи студентов художественного колледжа, выделяет их композиционную подготовку как главный инструмент развития профессиональных компетенций. В ее исследовании композиционное осмысление создания живописного изображения проявляется на всех этапах его становления, начиная с размещения элементов на изобразительной плоскости, умения выделить главное и второстепенное в натурной постановке, ритмической организации цветовых пятен, их пространственного равновесия на плоскости, выявления пространственного взаимодействия предметов на изобразительной плоскости и так далее, до понимания целостности и гармонии композиционного образа [12].

Анализ исследований, посвященных феномену клипового мышления и влиянию на учебный процесс современной информационной среды, дает нам возможность определить те качества клипового мышления, которые можно использовать в дальнейшем при разработке и обосновании путей совершенствования композиционной деятельности в процессе обучения живописи студентов художественного колледжа.

Живопись – это дисциплина, которая опирается на композиционные принципы целостности, баланса, ритма, пространственной организации и смыслового центра. Построение живописной композиции требует осмысленной поэтапной работы от абстрактной схемы к детализации с постоянным возвратом к первоначальному композиционному замыслу. При этом композиционная деятельность при выполнении живописного изображения требует системного целостного мышления, способности удерживать в поле внимания множество взаимосвязанных элементов и работать в режиме постоянного поиска на каждом этапе ведения длительного этюда натурной постановки.

Современная информационная среда, окружающая студентов, формирует у них клиповое мышление, имеющее определенные ключевые особенности, которые необходимо учитывать в процессе профессионального обучения живописи (фрагментарность восприятия, высокая скорость переключения внимания, ориентация на готовый визуальный результат, сниженная способность к длительной, рассредоточенной во времени концентрации). Все это вступает в фундаментальное противоречие с природой живописной композиции.

Процесс создания живописной композиции требует длительного удержания целостного многогранного образа, последовательного выстраивания элементов на изобразительной плоскости, распределения баланса масс и ритмических связей. Наблюдение за учебным процессом показало, что студенты зачастую склонны задерживать внимание на отдельных фрагментах натурной постановки и становящегося изображения, игнорируя при этом системные законы построения живописной композиции: распределение светотеневых и цветовых доминант, направление композиционных осей, организацию пространства, подчинение частного общему композиционному замыслу и так далее. Как следствие, процесс обучения живописи смещается в сторону интуитивного копирования натурной постановки вместо глубокого аналитического осмысления конкретных задач и формирования целостного композиционного образа. Это снижает эффективность освоения профессиональных компетенций студентов художественного колледжа на занятиях по живописи, вызывая комплекс характерных трудностей в процессе композиционной деятельности.

Можно выделить несколько системных ошибок, которые допускают студенты в своих работах.

Во-первых, наблюдается нарушение этапа формирования композиционного замысла натурной постановки, то есть студенты часто приступают к проработке деталей или локального цвета до того, как будут решены задачи цвето-тонового баланса, что ведёт к потере композиционной целостности и нарушению единства.

Во-вторых, студенты слабо понимают механизмы работы контрастов и ритмических повторов, хаотично расставляя акценты, а также в этюдах часто наблюдается размывание доминанты, причем второстепенные элементы натурной постановки в живописном изображении конкурируют с композиционным центром.

В-третьих, очень сильно снижена способность студентов к использованию этапа композиционного поиска. Даже если поисковые форэскизы были ими выполнены, то в процессе работы на формате студенты к ним не обращаются и не сверяют становящееся изображение с первоначальным замыслом. При этом работа над живописной композицией требует постоянного сопоставления части и целого, что трудно сделать в длительной работе на формате, и чему очень помогает предварительная поисковая работа, так как именно композиционные форэскизы позволяют удерживать перед глазами целостный образ натурной постановки и пути решения и развития этого образа в грамотный живописный этюд.

Однако клиповый стиль мышления формирует у студентов нетерпимость к выполнению тщательной поисковой работы, что приводит к появлению структурных композиционных ошибок уже на ранних этапах деятельности и мешает их исправлению в ходе выполнения длительного этюда.

В итоге в студенческих работах присутствует композиционная неустойчивость, отсутствие гармонии и равновесия, а также нарушение ритмической организации изобразительной плоскости.

Преодоление этих характерных трудностей требует переосмысления методики преподавания живописи в условиях современного художественного колледжа. Ключевой задачей здесь становится использование особенностей мышления современного молодого человека и его адаптация к традиционным инструментам формирования первоначального композиционного замысла и построения гармоничного композиционного образа в живописном изображении.

Методика обучения живописи должна быть выстроена так, чтобы каждый этап работы над живописной композицией (поиск доминанты, выстраивание ритма, баланс масс, цветовой контраст, организация пространства и т. д.) представлялся студентам как значимый.

Возможности современных цифровых технологий помогают достаточно быстро и продуктивно выполнять кадрирование, смещение осей, изменение тональных соотношений, организацию баланса цветовых пятен на изобразительной плоскости, выстраивание ритмов и контрастов и т. п., направляя студентов на аналитическую композиционную деятельность. Это позволяет студенту в достаточно короткий срок и с большей заинтересованностью формировать первоначальный замысел и в дальнейшем, переходя к работе в определенной живописной технике, не ощущать усталость от многократного повторения одинаковых действий, а наоборот, насладиться разнообразием в процессе длительной работы над созданием композиционно-живописного образа натурной постановки.

Для активизации композиционной деятельности необходимо разработать конкретные упражнения, выполняемые студентами на поисковом этапе работы над натурной постановкой и опирающиеся на законы построения живописного изображения.

Первая группа упражнений заключается в выполнении серии эскизов, ограниченных временными рамками (5–15 минут), с фиксацией внимания студента на одном определенном законе композиции (например, только диагональное движение, только контраст тёплого/холодного или только баланс тяжёлых и лёгких масс и т. п.). Это соответствует естественному ритму внимания студентов, но дисциплинирует процесс поиска и закрепляет практические композиционные навыки.

Вторая группа упражнений включает в себя анализ композиционных построений в работах известных художников различных временных периодов. Студенты выделяют структурные слои композиции, композиционные оси, зоны контраста, ритмические схемы, используемые художниками, а затем реконструируют их в собственном эскизе, что помогает сформировать понимание универсальности композиционных законов, а также приобщает студентов к мировому изобразительному искусству и позволяет им почувствовать себя его частью. Такие упражнения обогащают насмотренность студентов и дают им пищу для размышлений и осмысления собственного пути в решении конкретных композиционных задач в натурной постановке.

Предложенные упражнения переводят композицию из разряда формальной интуитивной работы в область осознанного профессионального навыка, позволяя студенту использовать особенности клипового мышления как ресурс, а не как досадное ограничение его творческой инициативы.

Важной частью выполнения поискового этапа работы является оценка его эффективности, то есть применение конкретных критериев оценки именно для этого этапа работы. Студент видит, что педагогами оценивается не только итоговая работа, а также и последовательность этапов ее выполнения, оценивается эффективность выполнения конкретных поисковых задач в эскизах, например, обоснованность выбора доминанты, корректность использования законов контраста и ритма, баланс пятен на изобразительной плоскости и т. д.

В ходе проведенного исследования подтвердилось, что влияние клипового мышления на процесс обучения живописи в художественном колледже носит неоднозначный характер. В частности, зафиксировано, что студенты зачастую очень поверхностно осваивают законы композиции и осознанное их применение в живописных работах, что происходит из-за высокой скорости переключения внимания, фрагментарности восприятия, отсутствия системности мышления, а также отсутствия желания соблюдать этапы работы и вести длительную поисковую эскизную деятельность.

При этом именно скорость переключения внимания, умение моментально замечать быстро меняющуюся информацию позволяют студентам развить у себя интуицию и память, с помощью которых они активно считывают пятновые изображения, отмечают контрастные отношения, запоминают форму и пластику (визуальные образы) объектов, что открывает перед педагогом новые возможности для активизации и совершенствования композиционной деятельности студентов. Важным условием здесь является не подавление и попытки искоренения клипового мышления, а педагогическая установка на его осознанное использование и управление им.

Только целенаправленное управление вниманием и мыслительным процессом студентов, поэтапное введение композиционных принципов (от анализа элементарных схем к решению многоплановых пространственных задач) и системная рефлексия на каждом этапе поисковой работы позволяют перевести фрагментарное восприятие в русло системного композиционного мышления. Использование современных цифровых технологий на этапе выполнения композиционного поиска и совмещение их с традиционными методами ведения живописного изображения делает изобразительный процесс более привлекательным для студента, более привычным, более осознанным и профессионально ориентированным, расширяя его учебные и творческие возможности.

Преподаватель здесь выступает не как передатчик готовых композиционных схем, а как координатор, помогающий студентам структурировать получаемую информацию от натурной постановки, выстраивать смысловые и пластические связи, аргументировать наиболее целесообразные живописные решения. Такой подход формирует не только технические умения, но и критическое композиционное мышление, необходимое студентам в условиях современного художественного образования.

Перспективы дальнейших исследований нам представляются в экспериментальной проверке долгосрочных эффектов обоснованной нами методики, а также в ее адаптации к различным направлениям подготовки и возрастным группам. В частности, пока не подтверждено, каким окажется влияние современных цифровых технологий на глубину усвоения композиционных закономерностей

ведения живописного изображения, что требует дополнительных экспериментальных исследований.

Таким образом, клиповое мышление при грамотном педагогическом сопровождении может стать ресурсом активизации композиционной деятельности в процессе обучения живописи студентов художественного колледжа. Осознанное соединение современных подходов с академическими традициями позволяет готовить специалистов, способных создавать не только формально грамотные, но и концептуально насыщенные живописные произведения, отвечающие запросам современной визуальной культуры.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для педагогов художественных колледжей, преподавателей живописи и исследователей в области художественного образования.

Библиографический список

1. Медведев Л.Г. Композиция в живописном процессе. *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему*: материалы IV Всероссийской междисциплинарной научной конференции, посвященной 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук. Омск, 2022: 231–233.
2. Цветков В.Л., Павлова А.А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема. *Вестник Московского университета МВД России*. 2023; № 3: 317–322.
3. Зубрилин К.М., Львова И.А. Феномен клипового мышления в контексте дизайн-образования. *Научная школа академика С.П. Ломова*. 2017; № 2: 224–227.
4. Попов М.В. Особенности обучения представителей цифрового поколения изобразительному искусству. *Вестник науки*. 2024; Т. 5, № 6 (75): 488–492.
5. Медведев Л.Г. О гармонии в композиции. *Вестник Омского государственного педагогического университета*. Гуманитарные исследования. 2025; № 1 (46): 166–170.
6. Медведев Л.Г. Особенности восприятия композиционных доминант начинающими художниками. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 103–105.
7. Медведев Л.Г. Образность в композиционном пространстве. *Вестник Омского государственного педагогического университета*. Гуманитарные исследования. 2024; № 2 (43): 172–175.
8. Медведев Л.Г., Ломов С.П. К вопросу о композиционной грамоте. *Философия образования*. 2016; № 1 (64): 210–218.
9. Шаляпин О.В., Худэжичаолу. Развитие композиционного мышления студентов в условиях городского пленэра. *Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна*. 2025; № 2: 94–100.
10. Шаляпин О.В., Горбачев В.Д. Педагогические условия развития композиционного мышления студентов художественного колледжа в условиях городского пленэра. *Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна*. 2024; № 1: 139–143.
11. Головачева Н.П. *Формирование профессиональных умений рисования у студентов начальных курсов художественных колледжей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
12. Думская О.А. *Формирование профессиональных живописных умений студентов художественных колледжей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2011.

References

1. Medvedev L.G. Kompoziciya v zhivopisnom processe. *Poznanie i deyatel'nost': ot proshlogo k nastoyaschemu*: materialy IV Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya sozdaniya Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta i 300-letiyu Rossijskoj akademii nauk. Omsk, 2022: 231-233.
2. Cvetkov V.L., Pavlova A.A. Klipovoe myshlenie kak aktual'naya psihologicheskaya problema. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2023; № 3: 317-322.
3. Zubrilin K.M., L'vova I.A. Fenomen klipovogo myshleniya v kontekste dizajn-obrazovaniya. *Nauchnaya shkola akademika S.P. Lomova*. 2017; № 2: 224-227.
4. Popov M.V. Osobennosti obucheniya predstavitelej cifrovogo pokoleniya izobrazitel'nomu iskusstvu. *Vestnik nauki*. 2024; T. 5, № 6 (75): 488-492.
5. Medvedev L.G. O garmonii v kompozicii. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. 2025; № 1 (46): 166-170.
6. Medvedev L.G. Osobennosti vospriyatiya kompozicionnyh dominant nachinayuschimi hudozhnikami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 103-105.
7. Medvedev L.G. Obraznost' v kompozicionnom prostranstve. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. 2024; № 2 (43): 172-175.
8. Medvedev L.G., Lomov S.P. K voprosu o kompozicionnoj gramote. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; № 1 (64): 210-218.
9. Shalyapin O.V., Hud`ezhichaolu. Razvitie kompozicionnogo myshleniya studentov v usloviyah gorodskogo plen`era. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2025; № 2: 94-100.
10. Shalyapin O.V., Gorbachev V.D. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompozicionnogo myshleniya studentov hudozhestvennogo kolledzha v usloviyah gorodskogo plen`era. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstv i dizajna*. 2024; № 1: 139-143.
11. Golovacheva N.P. *Formirovanie professional'nyh umenij risovaniya u studentov nachal'nyh kursov hudozhestvennyh kolledzhej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2009.
12. Dumskaya O.A. *Formirovanie professional'nyh zhivopisnyh umenij studentov hudozhestvennyh kolledzhej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.05.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-237-240

Gerasimova T.N., *Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, senior lecturer of the Department of Culture, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow E-mail: gerta05@mail.ru*
Vikhoreva N.N., *Candidate of Philological Sciences, senior lecturer of the Department of Culture, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow E-mail: vikhona@mail.ru*

USING DIGITAL RESOURCES IN MORAL AND AESTHETIC EDUCATION CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The given article authors examine the problem of moral and aesthetic education of cadets in a complex geopolitical situation and the need for digitalization of the Russian and world higher military education system. At this article pages we also analyze the current challenges associated with the transformation of the information environment, changing value orientations of young people and the growing influence of digital communications on the personality of a future officer. Special attention is paid to digital resources as effective tools for the formation of moral, patriotic and aesthetic attitudes of cadets. We propose a catalog of the most effective digital tools that contribute to improving the effectiveness of moral and aesthetic education in a military university: multimedia lectures, digital archives, interactive historical and cultural platforms, virtual museums, podcasting, media projects, digital storytelling, augmented reality technologies. It is concluded that it is necessary to integrate digital resources into the training of future officers. As the conducted research has shown, teachers and cadets themselves can not only use ready-made, but also create digital educational resources in humanitarian academic disciplines themselves, using them in the educational process.

Key words: **military education, digitalization, digital educational resources, moral and aesthetic education, moral and aesthetic culture, cadets, humanities, digital technologies**

Т.Н. Герасимова*, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: gerta05@mail.ru*
Н.Н. Вихорева, *канд. филол. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: vikhona@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Авторы данной статьи рассматривают проблему нравственно-эстетического воспитания курсантов в условиях сложной геополитической обстановки и необходимости цифровизации системы высшего военного образования в России и мире. Анализируются наиболее существенные вызовы современности, связанные с трансформацией информационной среды, изменением ценностных ориентиров молодёжи и ростом влияния цифровых коммуникаций на личность будущего офицера. Особое внимание уделяется цифровым ресурсам как инструментам формирования нравственных, патриотических и эстетических установок курсантов. Предлагается каталог наиболее эффективных цифровых средств, способствующих повышению эффективности нравственно-эстетического воспитания в военном вузе: мультимедийные лекции, цифровые архивы, интерактивные историко-культурные платформы, виртуальные музеи,

подкастинг, медиапроекты, цифровой сторителлинг, технологии дополненной реальности. Делается вывод о необходимости интеграции цифровых ресурсов в подготовку будущих офицеров.

Ключевые слова: **военное образование, цифровизация, цифровые образовательные ресурсы, нравственно-эстетическое воспитание, нравственно-эстетическая культура, курсанты, гуманитарные дисциплины, цифровые технологии**

Актуальность темы нашего исследования определяется эскалацией активности различных сил, деструктивных по отношению к России, её многонациональному народу и выработанной им за века совместной жизни самобытной культуре. Причём силы эти действуют как за пределами страны, так и внутри неё. Проявляется это в самых разных сферах: производственной, научно-технической, социальной, экономической и культурной. Эффективная оборона Российской Федерации и её граждан от соответствующего пагубного влияния возможна только при условии целенаправленной реализации скоординированной деятельности всех государственных структур, включая силовые ведомства. Соответственно, значительной в плане защиты от различных негативных проявлений, обусловленных действиями врагов России, является роль её Вооружённых сил.

В связи со сложным многоаспектным характером деструктивного влияния, оказываемого сегодня на нашу страну и её народ, соответствующему институту приходится решать множество задач, в том числе принципиально новых для Вооруженных сил РФ. Это означает необходимость существенной модернизации процесса подготовки офицерских кадров на ступени военных вузов.

Конечно, требуется определённый пересмотр процесса формирования у курсантов профессиональных компетенций. Но не менее важной в связи с вышеизложенным представляется модернизация развития нравственных и этических качеств. Только уровень их сформированности, достаточный для того, чтобы офицер был способен защитить себя, своих подчинённых, свою страну и её граждан от опасного влияния деструктивных идеологий, распространяемых внешними и внутренними врагами России, позволит надеяться на её победу в глобальном противостоянии. Как отмечают современные исследователи (И.А. Стрелкова [1], Г.С. Пальчикова [2], О.В. Раецкая [3], А.А. Бажутин, И.И. Ихтисанов [4] и др.), внесение в систему высшего военного образования соответствующих прогрессивных изменений представляется невозможным без активного внедрения цифровых технологий.

Цель статьи: выявить ключевые условия применения цифровых ресурсов как эффективного средства нравственно-эстетического воспитания курсантов военных вузов.

Задачи: исследовать ведущие тенденции, определяющие дальнейший ход развития российской и мировой систем высшего образования, в т. ч. военного; изучить наиболее эффективные цифровые средства реализации соответствующей деятельности; выявить ключевые условия применения цифровых ресурсов.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении цифровых ресурсов, характеризующихся наибольшей степенью эффективности в плане нравственно-этического воспитания курсантов современных военных вузов, а также оптимальных условий их применения.

Теоретическая значимость состоит в исследовании ведущих тенденций, определяющих дальнейший ход развития системы высшего военного образования, в том числе возможности для использования цифровых ресурсов во время воспитательной работы с будущими офицерами.

Тенденции в области цифровизации высшего образования:

- всеобщая цифровизация образования (расширение использования цифровых технологий в образовании, включая онлайн-курсы, вебинары, электронные учебники и образовательные платформы)
- организация персонализированного обучения: развитие методов, позволяющих настраивать образовательный процесс под индивидуальные потребности и уровень знаний каждого обучающегося
- формирование цифровой грамотности у всех субъектов образовательного процесса (подготовка обучающихся и преподавателей к использованию цифровых технологий и развитие навыков информационной грамотности и компетентности

Рис. 1. Тенденции в области цифровизации высшего образования

Практическая значимость заключается в анализе конкретных возможностей, присущих таким ресурсам, в плане формирования системы нравственно-эстетических качеств курсантов.

При подготовке статьи авторами применялись следующие теоретические и эмпирические методы исследования: изучение научной и методической литературы, затрагивающей проблематику исследования; педагогическое наблюдение; рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности в ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ.

Современная система высшего образования развивается в условиях глубокой цифровой трансформации общества. Цифровая среда перестала быть лишь вспомогательным образовательным инструментом, сегодня она формирует мировоззрение, коммуникативные модели и ценностные установки обучающихся.

Теоретический анализ исследований в области цифровизации высшего образования (Г.С. Пальчикова [1; 2], А.А. Бажутин, И.И. Ихтисанов [4], О.Л. Дзюбенко, М.В. Мищенко, А.О. Коженков [5]) позволил выявить ведущие тенденции (рис. 1):

В 2023 г. вышло распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» (действует до 2030 г.) [6].

Анализ исследовательской литературы по проблемам цифровизации (О.Л. Дзюбенко, М.В. Мищенко, А.О. Коженков [5] и др.) показал, что цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это электронные материалы, предназначенные для поддержки и осуществления учебного процесса.

В педагогической науке существуют различные варианты классификаций цифровых ресурсов. Один из распространённых – следующий:

- электронные учебники (ЭУ) и электронные обучающие курсы (ЭОК);
- электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС);
- дистанционные образовательные технологии;
- интерактивные приложения, онлайн-тренажеры, виртуальные классы;
- технологии искусственного интеллекта (ИИ) и виртуальной реальности (VR);
- нейросетевые технологии и многое другое.

Анализируя их возможности в части развития нравственно-эстетических качеств у курсантов современного военного вуза, следует прежде всего учесть тот факт, что представители молодёжной среды сегодня проводят в цифровых коммуникационных средах значительную часть своего времени. Особую актуальность в данной связи приобретает медиапедагогика, обеспечивающая формирование у обучаемых критического отношения к цифровому контенту. Для реализации соответствующей деятельности военный вуз может широко применять образовательные медиаканалы и профессионально ориентированные медиа; закрытые дискуссионные платформы; исторические медиапроекты; цифровые литературные клубы и марафоны чтения книг; видеолекции и подкасты. Однако ключевым условием является педагогическое сопровождение цифровой коммуникации. Как подчёркивают исследователи (О.В. Раецкая [3], Г.П. Дармокрик, В.А. Малюков [7]), цифровая среда может одновременно выступать пространством развития и источником деструктивных идеологических воздействий.

Наиболее эффективными в нравственно-эстетическом воспитании представляются цифровые средства, показанные в табл. 1.

Таблица 1

Цифровые средства и оказываемый ими воспитательный эффект

№	Цифровое средство	Воспитательный эффект
1.	Виртуальные музеи	Формирование исторической памяти
2.	Интерактивные карты	Содействие развитию пространственного исторического мышления будущих офицеров
3.	Подкасты	Развитие речевой культуры
4.	Цифровой сторителлинг	Нравственная рефлексия
5.	VR-реконструкции	Эмоциональное вовлечение
6.	Медиапроекты	Формирование патриотической идентичности
7.	Онлайн-дискуссии	Развитие у курсантов культуры аргументации
8.	Электронные библиотеки	Содействие становлению читательской культуры
9.	Интеллект-карты	Развитие эмпатии, приобщение к культурным и историческим ценностям, стимулирование эмоций, позитивного отношения к миру, стимулирование творчества, поиск нестандартных путей решения задач, приобщение к миру искусства, развитие эстетического восприятия информации

Одним из перспективных цифровых средств нравственно-эстетического воспитания курсантов может стать интерактивный нарративный симулятор морального выбора, сочетающий элементы художественной литературы, военной истории, искусственного интеллекта и сценарного моделирования. Симулятор представляет собой цифровую платформу, где курсант оказывается внутри разветвлённого художественно-исторического сюжета и принимает решения в условиях нравственного конфликта. В отличие от обычного тестирования, здесь отсутствуют «правильные» ответы: каждый выбор запускает новый сценарный маршрут и демонстрирует последствия поступка. Курсант, например, может выполнять следующие функции: командира, принимающего решение о спасении вверенного ему подразделения ценой личного риска; военного корреспондента в зоне гуманитарной катастрофы; офицера информационных войск в условиях фейковой атаки; героя литературных произведений на военную тематику (Э. Хемингуэй «По ком звонит колокол», Э.М. Ремарк «На Западном фронте без перемен», Б. Васильев «А зори здесь тихие» и др.).

Функционал соответствующей платформы позволяет ей в автоматическом режиме анализировать аргументацию обучающегося, этические основания сделанного им выбора, способность к эмпатии, устойчивость к разного рода манипуляциям, а равно и уровень нравственной рефлексии. Технологически рассматриваемая система может включать элементы искусственного интеллекта, генеративные сценарии, адаптивный гипертекст, цифровой сторителлинг, звуковое сопровождение, визуальные реконструкции. Соответственно, главное педагогическое преимущество такого средства нравственно-эстетического воспитания заключается в том, что курсант не просто изучает нравственные категории теоретически, но переживает ситуации морального решения как личный опыт. Таким образом, интерактивный нарративный симулятор позволяет формировать у обучающихся офицерскую ответственность, культуру морального выбора, способность действовать в условиях неопределённости, критическое мышление, эмоционально-нравственную устойчивость. В отличие от стандартных цифровых платформ обучения и воспитания, он делает центральным объектом не знание, но личную позицию курсанта. Это превращает рассматриваемый цифровой инструмент в эффективное средство формирования мировоззрения у будущих офицеров.

Действенным средством нравственно-эстетического воспитания курсантов современного военного вуза также может стать цифровая мастерская художественной памяти. Она представляет собой междисциплинарную творческую платформу, объединяющую литературу, визуальное искусство, историю, музыку и цифровое проектирование. Суть технологии заключается в том, что обучающиеся создают собственные цифровые художественные произведения на основе исторических, литературных и военно-патриотических сюжетов. В качестве результатов такой деятельности курсантов могут выступать короткометражные видео, цифровые коллажи, интерактивные плакаты, аудиоспектакли, анимированные фронтовые письма, цифровые выставки, мультимедийные поэтические проекты, VR-композиции. Например, после завершения знакомства с перечисленными выше произведениями Э. Хемингуэя, Э.М. Ремарка и Б. Васильева курсанты могут создать «цифровой мемориал поколения», интерактивную карту судеб героев, интеллект-карту концепта «подвиг» или «выбор», мультимедийный проект «Один день солдата».

Особую ценность при этом представляет возможность интеграции между документальным материалом, с одной стороны, и фрагментами художественных произведений, содержащими эмоциональные переживания, с другой. Работая таким образом, курсанты будут не просто воспроизводить информацию, но преобразовывать её в личностно осмысленные образы. Соответственно, педагогический эффект рассматриваемой технологии заключается в развитии у будущих офицеров художественного вкуса, эмоционально-ценностного восприятия, способности к нравственной рефлексии, коллективной творческой коммуникации, эстетической интерпретации.

При этом важнейшей особенностью цифровой мастерской художественной памяти как средства нравственно-эстетического воспитания курсантов военных вузов является переход от пассивного потребления контента к его культурному и нравственному созиданию. Курсанты, таким образом, становятся не только пользователями информации, её носителями, но и авторами. Наиболее ярко рассматриваемая особенность мастерской проявляется во время обучения гуманитарным дисциплинам (военная этика, журналистика, литература, культурология, история, иностранные языки).

Как показал наш многолетний опыт преподавания, привлечение будущих офицеров к творческому производству позволяет реализовать представляющиеся в цифровую эпоху наиболее мощными механизмы развития нравственно-эстетической культуры. В связи с вышеизложенным выделим пять наиболее перспективных направлений использования соответствующей деятельности (табл. 2).

Перспективы использования цифровых ресурсов в высшей военной школе способны существенно повысить эффективность нравственно-эстетического воспитания курсантов при условии их педагогически грамотного использования. Наиболее перспективными направлениями являются интеграция цифровых гуманитарных технологий; использование достижений медиапедагогики; использование технологий виртуальной и дополненной реальности (VR и AR); создание цифровых патриотических проектов; развитие интерактивных форм сохранения исторической памяти и др.

Причём в описанных исследователями (Г.П. Дармокрик, В.А. Малюков [7], Ю.Д. Верхотурцев [8]) условиях современного цифрового общества именно гуманитарные дисциплины становятся важнейшим механизмом сохранения духовных и культурных основ военной службы. Цифровая среда не должна вытеснять традиционные ценности военного воспитания, напротив, она способна стать эффективным инструментом их актуализации и передачи новым поколениям военнослужащих.

Важным педагогическим условием использования цифровых ресурсов в нравственно-эстетическом воспитании курсантов военных вузов является повышение информационной компетентности преподавательского состава. Но, как показало проведённое исследование, курсанты сами охотно готовы создавать цифровые ресурсы по гуманитарным дисциплинам, взаимодействовать с преподавателями, творчески себя проявлять, если для этого будут все организационные и технические возможности, при этом надо только, чтобы они обладали цифровой грамотностью.

В современной военной педагогике (Г.С. Пальчикова [2], О.В. Раецкая [3]) подчёркивается необходимость формирования у будущих офицеров как цифровой грамотности, так и цифровой культуры – способности ответственно, критически и этически взаимодействовать с информационной средой. Цифровая культура будущего офицера включает информационную дисциплину, медиагигиену, навыки аналитического отбора информации, а также способность противостоять деструктивным информационным воздействиям [3].

Процесс формирования цифровой грамотности курсантов происходит в результате практической реализации следующих компонентов образовательного процесса:

– применение активных форм и методов обучения и воспитания;

– развитие креативности и критического мышления. В том числе средствами цифровых технологий;

– внедрение в образовательный процесс военного вуза современных цифровых технологий обучения (автоматизированных систем обучения, тренажёров, электронных учебных материалов);

Таблица 2

Наиболее перспективные направления реализации творческой деятельности как средства нравственно-эстетического воспитания курсантов военного вуза

№	Наименование	Примеры мероприятий
1.	Проектная медиадеятельность	Привлечение курсантов к созданию собственных медиапродуктов
2.	Онлайн-дискуссии	Организация в формате онлайн цифровых семинаров, посвящённых вопросам общей мировоззренческой и военно-профессиональной этики, включая разбор моральных дилемм
3.	Организация работы электронных гуманитарных платформ	Интеграция на базе таких платформ истории, философии, литературы и искусства в единую цифровую среду
4.	Цифровые исторические реконструкции	Создание в цифровом формате «Почтового ящика памяти», «Стены/Книги памяти», «QR-галереи литературных героев»
		Цифровое моделирование ключевых событий отечественной и мировой военной истории
5.	Интерактивные литературные проекты	Подготовка ментальной карты «Писатели-фронтовики и их герои с нами»
		Создание мультимедийных интерпретаций произведений военной литературы
		Командный цифровой проект «Карточки персонажей произведений авторов-участников боевых действий и детей войны»
		Интерактивная акция «Письма литераторам-фронтовикам», предоставляемые в форме аудиописем, либо коротких (до 90 сек.) видео
		Виртуальная акция «Полка бессмертного полка»

– оснащение мультимедийным оборудованием и открытым доступом к Интернету курсантов (компьютер, планшет, ноутбук);

– интеграция разных видов деятельности (учебной, поисково-исследовательской, проектной и т. д.);

– обучение курсантов грамотному ориентированию в потоке информации, информационному серфингу; применение индивидуального подхода к обучению курсантов.

Для формирования цифровой грамотности курсантов необходимо дополнительное оснащение военных вузов современной цифровой техникой и максимальное её использование преподавательским составом.

Исследователь Ю.Д. Верхотурцев [8] для оценивания интерактивности образовательной среды военных вузов предлагает следующие критерии (рис. 2):

Критерии интерактивности образовательной среды военных вузов:

Пространственно-предметный критерий, определяющий удобство и эргономичность учебной среды	**Социальный критерий**, определяющий принципы сотрудничества и взаимодействия между участниками образовательного процесса	**Психологический критерий,** определяющий эмоциональное благополучие курсантов и их способность к эффективному обучению, самовыражению и творческому саморазвитию	**Информационно-коммуникативный критерий,** предполагающий активное использование информационных технологий	**Организационный критерий,** рассматривающий доступность интерактивной образовательной среды

Рис. 2. Ведущие критерии интерактивности образовательной среды военных вузов (по Ю.Д. Верхотурцеву) [8]

Ещё одним важным условием использования цифровых ресурсов в нравственно-эстетическом воспитании курсантов военных вузов является организация интерактивной информационно-образовательной среды, которая представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов, формируя уникальные условия для обучения и воспитания будущих защитников Отечества.

Как показало проведённое исследование, преподаватели и сами курсанты могут не только использовать готовые, но и сами создавать цифровые образовательные ресурсы по гуманитарным учебным дисциплинам, но для этого Министерству обороны (МО) РФ необходимо предпринимать определённые шаги.

Во-первых, это совершенствование стратегии цифровизации военных вузов МО РФ, включающей в себя цели, задачи и ресурсы, необходимые для внедрения цифровых технологий в образовательный процесс с выбором конкретных программ и платформ.

Во-вторых, это создание инфраструктуры и обеспечение закрытого доступа для обучающихся и профессорско-преподавательского состава всех вузов МО РФ с созданием защищённых банков данных персональной информации и баз верифицированных знаний для работы образовательных платформ и искусственного интеллекта.

В-третьих, это внедрение доступных для пользования в условиях проведения специальной военной операции цифровых образовательных ресурсов и технологий: закрытых онлайн-платформ для обучения, предоставляющих доступ к образовательным ресурсам, материалам и заданиям; систем управления обучением (LMS), позволяющих управлять образовательным процессом; внедрение инструментов для создания и обмена контентом (программы и сервисы, которые помогают создавать и редактировать учебные материалы, такие как презентации, видео, аудио и т. д.); систем виртуальной реальности (VR) (технологии, которые позволяют создавать виртуальные среды для обучения и экспериментов); интеллектуальных систем и искусственного интеллекта; мобильных приложений для обучения (приложения, которые предоставляют доступ к учебным материалам и заданиям на мобильных устройствах); социальных сетей и мессенджеров (инструменты, которые могут быть использованы для общения и сотрудничества между преподавателями и курсантами); электронных портфолио и системы оценки (инструменты, которые позволяют собирать и анализировать данные об успеваемости курсантов).

Использование цифровых ресурсов в нравственно-эстетическом воспитании курсантов военных вузов обеспечивается следующими педагогическими условиями:

– учёт возможностей военных вузов в использовании цифровых образовательных ресурсов;

– развитие интерактивной информационной среды военного вуза;

– педагогическое сопровождение цифровой коммуникации курсантов;

– повышение цифровой культуры преподавателей и цифровой грамотности курсантов для использования достижений медиапедагогики;

– создание креативных цифровых средств нравственно-эстетического воспитания;

– систематическая интеграция воспитывающих гуманитарных технологий и цифровых ресурсов в образовательный процесс военных вузов;

– расширение использования технологий VR и AR;

– развитие интерактивных форм сохранения исторической памяти.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что сформулированные цель и задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для преподавателей военных вузов, методистов, а также для исследователей в области военной педагогики и цифрового образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности предложенных цифровых средств в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Пальчикова Г.С. Формирование цифровой грамотности курсантов в военных вузах. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review.* 2025; Выпуск 1 (59): 85–92.
2. Пальчикова Г.С. *Формирование цифровой грамотности курсантов военных вузов в условиях гибридного обучения.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2025.
3. Раецкая О.В. Формирование цифровой культуры обучающихся в военном вузе. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета.* 2021; № 2 (47): 41–46.
4. Бажутин А.А., Ихтисанов И.И. Проблемы цифровизации обучения курсантов военных вузов. *Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии.* 2024; № 2 (14): 65–70.
5. Дзюбенко О.Л., Мищенко М.В., Коженков А.О. *Виртуальные симуляторы в системе высшего военного образования.* Москва: РУСАЙНС, 2017.
6. *Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации.* Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. N 2894-р. Available at: http://static.government.ru/media/acts/files/1202310270020.pdf
7. Дармокрик Г.П., Малюков В.А. Принципы создания единой информационно-образовательной среды военного вуза. *Наука сегодня: история и современность:* материалы Международной научно-практической конференции. Вологда: Маркер, 2018; Ч. 2: 54–57.
8. Верхотурцев Ю.Д. Критерии интерактивности образовательной среды военных вузов Росгвардии. *Вестник Удмуртского университета.* 2025; Выпуск 2, Т. 35: 190–201.

References

1. Pal'chikova G.S. Formirovanie cifrovoj gramotnosti kursantov v voennyh vuzah. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review.* 2025; Vypusk 1 (59): 85-92.
2. Pal'chikova G.S. *Formirovanie cifrovoj gramotnosti kursantov voennyh vuzov v usloviyah gibridnogo obucheniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2025.
3. Raeckaya O.V. Formirovanie cifrovoj kul'tury obuchayuschihsya v voennom vuze. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 2 (47): 41-46.
4. Bazhutin A.A., Ihtisanov I.I. Problemy cifrovizacii obucheniya kursantov voennyh vuzov. *Al'manah Permskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii.* 2024; № 2 (14): 65-70.
5. Dzyubenko O.L., Mischenko M.V., Kozhenkov A.O. *Virtual'nye simulyatory v sisteme vysshego voennogo obrazovaniya.* Moskva: RUSAJNS, 2017.
6. *Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyaschejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18 oktyabrya 2023 g. N 2894-r. Available at: http://static.government.ru/media/acts/files/1202310270020.pdf
7. Darmokrik G.P., Malyukov V.A. Principy sozdaniya edinoj informacionno-obrazovatel'noj sredy voennogo vuza. *Nauka segodnya: istoriya i sovremennost':* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vologda: Marker, 2018; Ch. 2: 54-57.
8. Verhoturcev Yu.D. Kriterii interaktivnosti obrazovatel'noj sredy voennyh vuzov Rosgvardii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* 2025; Vypusk 2, T. 35: 190-201.

Статья поступила в редакцию 30.05.26

УДК 37.088.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-241-244

***Ilyushin L.S.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: leonidil62@mail.ru*
***Nikanorov R.V.**, Postgraduate Student at the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: nikanorovridolf@gmail.com*

THE CONCEPT OF TEACHER WORKLOAD IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM: A REVIEW AND CONCEPTUALISATION. This article addresses the terminological ambiguity surrounding the concept of teacher workload in Russia's general education system. It demonstrates that media, research, and regulatory-legal discourses construct this phenomenon differently, a divergence that hinders the development of research instruments and effective policy solutions. An analysis of the Newspaper Corpus (Education subcorpus) of the Russian National Corpus reveals a consistent verbal scale of qualitative workload characteristics – from 'high' through 'excessive' to 'overload'. A review of Russian academic publications from 2015–2026 allows for the operationalisation of workload on three distinct levels: teaching load, pedagogical workload, and total working hours. Regulatory analysis exposes an institutional gap wherein time standards are established only for the teaching load. To bridge this terminological divide, the paper proposes a two-dimensional matrix model that integrates three workload levels and four qualitative characteristics (normative, high, excessive, and overload). The model offers a common analytical language across the three discourses, identifies areas of legal uncertainty requiring regulation, and provides an operational conceptual framework for empirical research and targeted policy interventions.
Key words: **teacher workload, teaching load, total working hours, professional burnout, overload, educational policy**

***Л.С. Илюшин**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: leonidil62@mail.ru*
***Р.В. Никаноров**, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: nikanorovridolf@gmail.com*

ПОНЯТИЕ «НАГРУЗКА УЧИТЕЛЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

В статье рассматривается терминологическая неопределённость понятия нагрузки учителя в системе общего образования России. Показано, что медийный, исследовательский и нормативно-правовой дискурсы конструируют данный феномен по-разному, что препятствует выработке инструментария для дальнейших исследований и эффективных управленческих решений. На материале Газетного корпуса (подкорпус «Образование») Национального корпуса русского языка выявлена устойчивая вербальная шкала качественных характеристик нагрузки от «высокой» через «избыточную» к «перегрузке». Анализ отечественных научных публикаций 2015–2026 гг. позволяет операционализировать нагрузку на трёх уровнях: учебная, педагогическая и рабочая нагрузка. Нормативный анализ обнаруживает институциональный разрыв, когда временные нормы установлены только для учебной нагрузки. В качестве инструмента для преодоления терминологического расхождения предложена двумерная матричная модель, интегрирующая три уровня нагрузки и четыре качественные характеристики (нормативная, высокая, избыточная, перегрузка). Модель создаёт общий аналитический язык для трёх дискурсов, указывает зоны правовой неопределенности, требующие нормирования, и задаёт операциональный понятийный аппарат для эмпирических исследований и адресных управленческих решений.
Ключевые слова: **нагрузка учителя, учебная нагрузка, педагогическая нагрузка, профессиональное выгорание, перегрузка, образовательная политика**

Актуальность исследования обусловлена устойчивым разрывом между общественным запросом на снижение нагрузки учителя, эмпирическими данными о хронической перегрузке педагогов и неполнотой нормативно-правового регулирования. Согласно данным А.В. Столь, рабочая неделя учителя в России достигает 74,4 часа, преимущественно за счёт ненормируемых видов деятельности [1, с. 118]. С.В. Егорышев отмечает, что признаки профессионального выгорания в разной степени проявляются у трёх четвертей педагогов [2, с. 68]. Н.В. Колесник и С.И. Бояркина фиксируют, что продолжительность рабочей недели российского учителя приближается к 60 часам [3, с. 35]. По данным С.В. Полутина и Ю.В. Мананниковой, к концу недели подавляющее большинство учителей (свыше 85%) испытывают сильное физическое утомление, а каждый пятый-шестой регулярно сталкивается с раздражительностью, тревогой и эмоциональным стрессом [4, с. 90]. При этом понятия «учебная нагрузка», «педагогическая нагрузка» и «рабочая нагрузка» в научной литературе часто используются как взаимозаменяемые либо фиксируют разные аспекты без их чёткого соотнесения. Такая терминологическая неопределенность затрудняет сопоставление эмпирических данных, а также не позволяет точно обозначить зоны перегрузки учителя, что снижает эффективность управленческих решений. Высокая частота лексемы «нагрузка» в подкорпусе «Образование» Национального корпуса русского языка (47 171 вхождение) подтверждает актуальность темы в общественном обсуждении. Влияние нагрузки на здоровье учителя установлено в физиолого-гигиенических исследованиях А.А. Хвана, который оценивает труд учителя как вредный (тяжёлый и напряжённый) первой степени [5, с. 84]. Между тем снижение нагрузки учителя является предметом государственной политики в сфере образования, что находит отражение в нормативных актах, регулирующих продолжительность рабочего времени, функционал учителя и объем заполняемых им документов [6; 7; 8].

Проблема заключается в том, что три сферы (медийная, исследовательская и нормативно-правовая), в которых активно обсуждается нагрузка учителя, описывают её на разных языках и фиксируют разные аспекты. Медиа транслируют запрос на снижение бюрократической нагрузки, используя эмоционально окрашенные маркеры. Исследования операционализируют нагрузку через количественные показатели (часы, ставки, виды деятельности) и выявляют её многокомпонентную структуру. Нормативные акты детально регулируют лишь один компонент нагрузки учителя – учебную нагрузку, обозначая остальную работу учителя «другой педагогической деятельностью» без временных норм и чётких границ. В результате государство может посчитать проблему решённой после ограничения перечня документов, тогда как учителя продолжают испытывать перегрузку из-за ненормированной методической работы, расширения обязанностей классного руководителя и цифровых коммуникаций. Для разрешения этого противоречия необходим инструмент, позволяющий операционализировать понятие «нагрузка учителя» таким образом, чтобы оно стало измеримым и сопоставимым в разных дискурсах.

Цель исследования: на основе интеграции медийного, исследовательского и нормативно-правового дискурсов предложить концептуальную двумерную матричную модель нагрузки учителя, которая создаёт единый аналитический язык для этих дискурсов и задаёт операциональные определения для последующих эмпирических исследований.

Задачи исследования:

1) выявить особенности репрезентации нагрузки учителя в медиа на материале Газетного корпуса Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), зафиксировав вербальную шкалу качественных характеристик и ключевые коллокации;

2) проанализировать отечественные исследования (научные публикации 2015–2026 гг.), выделив основные понятия, компоненты нагрузки и количественные показатели;

3) проанализировать нормативно-правовые документы для определения регулируемых и нерегулируемых аспектов нагрузки;

4) выявить противоречия между тремя дискурсами (медийный, исследовательский и нормативно-правовой) в понимании нагрузки учителя;

5) построить матричную модель, интегрирующую уровни нагрузки и её качественные характеристики, дать операциональные определения ключевых понятий.

Научная новизна заключается в том, что впервые проведён интегративный анализ трёх дискурсов (медийного, исследовательского, нормативно-правового) о нагрузке учителя; выявлена и количественно наполнена вербальная шкала качественных характеристик («высокая» – «избыточная» – «перегрузка»), сложившаяся в языке средств массовой информации (СМИ); построена двумерная матричная модель нагрузки учителя, объединяющая уровневую структуру (учебная, педагогическая, рабочая нагрузка) и качественные характеристики (норма, высокая, избыточная, перегрузка); даны операциональные определения ключевых понятий, обеспечивающие измеримость и сопоставимость в эмпирических исследованиях.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и концептуализации понятийного аппарата, описывающего нагрузку учителя; выделении трёх уровней (нормативный, функциональный, реальный) и четырёх качественных характеристик, что формирует теоретическую рамку, интегрирующую различные научные подходы. Матричная модель позволяет объяснить происхождение противоречий между сферами обсуждения нагрузки учителя и задаёт единый язык для дальнейших исследований.

Практическая значимость определяется тем, что разработанная матричная модель может быть использована при создании диагностического инструментария для измерения нагрузки педагогов; при выработке управленческих решений на уровне образовательной организации или региональной системы образования; при обосновании необходимости введения временных нормативов на те виды педагогической работы, которые в настоящее время остаются ненормируемыми.

Методологическую базу составляют корпусный анализ (количественный и контекстуальный анализ коллокаций в НКРЯ с применением меры LogDice), сравнительный анализ научной литературы и нормативных документов, систематизация и структурное моделирование.

Исследование строится на трёх типах источников. Газетный корпус Центральных СМИ НКРЯ, подкорпус «Образование» (27 195 текстов, 8 210 144 слова, 1983–2021 гг.). Отечественные научные публикации 2015–2026 гг. (критерий отбора: наличие эмпирических данных или теоретической концептуализации). Действующие федеральные нормативные акты, регулирующие трудовую деятельность педагогических работников (ТК РФ, ст. 333; ФЗ № 273, ст. 47; Приказы Минпросвещения № 268, № 269 (2025), № 779 (2024)).

Данные Газетного корпуса НКРЯ охватывают период до 2021 года. Это не позволяет напрямую оценить влияние нормативных изменений 2024–2025 гг. на обсуждение нагрузки учителя в СМИ, однако позволяет зафиксировать устойчивые паттерны, сложившиеся до их принятия. Научная выборка не исчерпывает всей совокупности релевантных публикаций, но репрезентативна для основных направлений и содержит детальные количественные данные, необходимые для заполнения матрицы.

Медийный дискурс. Общая частотность лексемы «нагрузка» в подкорпусе «Образование» НКРЯ составляет 47 171 вхождение. Атрибутивные коллокации (прилагательные) фиксируют шкалу интенсивности: «учебная» (388 совместных употреблений, LogDice 9,04) – ядерное сочетание; «бюрократическая» (51, LogDice 7,84) – вторая по частоте характеристика, что указывает на устойчивую проблемную зону; далее следуют «большая» (36, LogDice 8,25), «дополнительная» (45, LogDice 8,48), «чрезмерная» (15, LogDice 8,23), «избыточная» (5, LogDice 7,30), «излишняя» (6, LogDice 7,98), «запредельная» (3, LogDice 6,64), «непосильная» (6, LogDice 7,75), «колоссальная» (3, LogDice 6,81). Самостоятельное слово «перегрузка» встречается 135 раз. Объектные коллокации («нагрузка на + сущ.»): абсолютный лидер «нагрузка на учителя» (52), далее «нагрузка на преподавателя» (27), «нагрузка на педагога» (21). Глагольные коллокации: «снизить» (73, LogDice 11,51 – максимальное значение) – прямой запрос на уменьшение; «возрасти» (24, LogDice 10,43), «увеличить» (18, LogDice 9,72); глаголы переносимости: «выдержать» (15, LogDice 10,09), «нести» (16, LogDice 9,96), «справиться» (12, LogDice 9,64), «испытывать» (11, LogDice 9,63). На основе этих данных реконструирована вербальная шкала качественных характеристик: 1) «высокая нагрузка» (маркеры: большой, высокий); 2) «избыточная нагрузка» (чрезмерный, избыточный, излишний); 3) «перегрузка» (самостоятельное понятие, а также запредельный, непосильный, колоссальный, глагол «выдержать»).

Таким образом, СМИ задают вербальную рамку, которая будет использована в дальнейшем для построения матричной модели. При этом общественное обсуждение в медиа фиксирует ключевую проблемную зону (бюрократическая нагрузка) и указывает на фигуру учителя как главного «носителя» нагрузки. При этом СМИ не дают ответа на вопрос о том, какие именно компоненты профессиональной деятельности создают избыточность и как соотносятся вербальные маркеры с реальными временными затратами. Ответы на эти вопросы лежат в исследовательском и нормативно-правовом дискурсах.

Анализ научных публикаций позволил выделить три ключевых понятия.

Учебная нагрузка – нормируемая часть педагогической деятельности, непосредственно связанная с проведением учебных занятий. Согласно Приказу Минпросвещения № 269, норма часов преподавательской работы за ставку заработной платы составляет 18 часов в неделю [6]. Эмпирические исследования фиксируют фактическую учебную нагрузку, при которой педагоги работают на 1,25–2,0 ставки, а типичной является нагрузка в 1,5 ставки; в Москве учителя в среднем трудятся на 1,27 ставки, тогда как в Костромской и Орловской областях этот показатель достигает 1,5 [4, с. 90; 9, с. 955; 10, с. 144–145].

Педагогическая нагрузка – совокупность всех профессиональных функций, не сводящихся к преподаванию. Как указано в статье 47 Федерального закона «Об образовании», конкретные трудовые обязанности педагога закрепляются в трудовом договоре и должностной инструкции, а перечень видов педагогической работы является открытым [11, с. 95–96]. Временные нормативы для большинства этих видов отсутствуют. Количественные оценки, полученные А.В. Столь на материале Республики Башкортостан, показывают, что подготовка к урокам отнимает 9,7 часа в неделю, классное руководство – 4,7 часа, проверка работ – 4,6 часа, методическая работа – 3,6 часа [1, с. 118]. По данным С.В. Полутина и Ю.В. Мананниковой, только на отчётную документацию учителя тратят в среднем 16,2 часа в неделю [4, с. 88]; А.М. Осипов добавляет, что за год педагог создаёт около 95 видов различных документов [9, с. 953]. Кроме того, 93,2% учителей вынуждены дублировать записи в бумажных и электронных журналах, а 77% выполняют дополнительные обязанности без письменного согласия [4, с. 87, 90]. Н.И. Дивеева с соавторами отмечают, что даже после введения ограниченного перечня обязательных документов (Приказ № 779) почти половина педагогов по-прежнему сталкивается с избыточной отчётностью, а наиболее трудоёмкой остаётся подготовка рабочей программы [11, с. 100–101].

Исследования показывают также, что нагрузка дифференцирована по типу образовательной организации: И.В. Воробьева и А.И. Матвеева установили, что наиболее высокий уровень эмоционального выгорания характерен для учителей школ, тогда как педагоги профессионального образования демонстрируют наименьшие показатели [12, с. 664]. Кроме того, выявлены различия в динамике выгорания в зависимости от стажа: у педагогов дошкольного образования симптомы нарастают с опытом, а у школьных учителей пик приходится на период от 3 до 10 лет работы [12, с. 667]. По данным Т.П. Бартош и соавторов, фаза «резистенция» профессионального выгорания сформирована более чем у половины представителей школьной администрации и более чем у трети учителей-предметников [13, с. 50–52].

С.В. и Е.А. Егорышевы в исследовании учителей Республики Башкортостан выявили, что половина опрошенных сталкивалась с эмоциональным выгоранием, при этом удовлетворённость профессией достигает 90%, а заработной платой – лишь 40% [14, с. 34–35].

В.В. Полякова обосновывает, что системное воздействие таких факторов, как высокая нагрузка, бюрократизация и дефицит ресурсов, ведёт к снижению педагогического мастерства, эмоциональной вовлечённости и мотивации к инновациям, что в конечном счёте проявляется в формализации преподавания и оттоке кадров [15, с. 888–889].

В.В. Ковалев и А.В. Дятлов показывают, что менеджеристская политика ухудшает профессиональное самочувствие учителей: среди тех, кто воспринимает образование как платную услугу, желание сменить профессию при выгодном предложении в 2,5–3 раза выше, чем среди педагогов, рассматривающих образование как общественное благо [16, с. 180–182].

Рабочая нагрузка – фактические временные затраты на выполнение всех профессиональных функций. В соответствии со статьёй 333 Трудового кодекса РФ продолжительность рабочего времени педагогических работников не может превышать 36 часов в неделю [8, ст. 333]. Однако фактические значения, согласно разным оценкам, составляют от 45–55 часов в неделю до почти 60 часов и даже 74,4 часа [4, с. 89; 1, с. 35; 3, с. 118]. Исследование Г.И. Симоновой и В.В. Утемова в Кировской области зафиксировало средний показатель 44 астрономических часа в неделю, что на 6 часов больше, чем в среднем по странам-участницам TALIS 2013 [17, с. 37–38]. При этом утомление учителей, особенно в гимназиях и лицеях, достоверно выше, чем в обычных школах [5, с. 87].

Исследовательский дискурс позволяет сделать обобщение, что понятия «учебная нагрузка», «педагогическая нагрузка» и «рабочая нагрузка» фиксируют разные уровни профессиональной деятельности: нормативный, функциональный и реальный. При этом учебная нагрузка является единственной, имеющей чёткие временные нормы, но она составляет лишь часть реальной занятости. Исследования позволяют количественно наполнить шкалу качественных характеристик («высокая» – «избыточная» – «перегрузка»), что создаёт основу для построения матричной модели.

Трудовой кодекс РФ (ст. 333) устанавливает для педагогов сокращённую продолжительность рабочего времени – не более 36 часов в неделю. Федеральный закон «Об образовании» (ст. 47) перечисляет виды педагогической работы, но не вводит временных нормативов. Приказ Минпросвещения № 269 детально регулирует учебную нагрузку, закрепляя норму 18 часов в неделю за ставку. Приказ № 268 определяет режим остальной части рабочего времени, однако выполнение указанных в нём видов работ, согласно документу, не конкретизировано по количеству часов. Приказ № 779 утверждает ограниченный перечень обязательных документов (рабочая программа, журнал успеваемости, журнал внеурочной деятельности, план воспитательной работы, характеристика по запросу), но время на их подготовку не нормировано [18]. Как подчёркивает А.П. Усольцев, рост бюрократической отчётности в образовании вызван не столько реальными потребностями управления, сколько стремлением управленческих структур к самосохранению [19, с. 9–10].

Таким образом, государственная образовательная политика объясняет, почему перегрузка возникает системно, так как правовое регулирование создаёт условия, при которых нагрузка может неограниченно расти за счёт «ненормируемой» части, при этом формально оставаясь в рамках закона.

Противоречия между тремя дискурсами. Проведённый анализ показывает, что каждый из них по-своему конструирует образ «нагрузки учителя». При внешнем единстве (все признают наличие проблемы и необходимость её решения) обнаруживаются существенные расхождения в понимании того, что именно представляет собой нагрузка, где локализованы её источники, и какие меры по снижению нагрузки следует предпринимать. Медийный дискурс транслирует запрос на снижение, особенно бюрократической нагрузки, но не дифференцирует компоненты. Исследовательский дискурс даёт количественную картину, но его выводы медленно транслируются в правовые нормы. Нормативно-правовой дискурс реагирует точечно (ограничение перечня документов), оставляя без внимания системные причины перегрузки – отсутствие временных нормативов для большинства видов педагогической работы.

Ни одна из трех сфер анализа сама по себе не даёт целостного представления о нагрузке учителя, достаточного для выработки эффективных решений.

Таблица 1

Сопоставление трех дискурсов

Параметр	Медийный дискурс	Исследовательский дискурс	Нормативно-правовой дискурс
Нагрузка	Преимущественно негативно окрашенное явление, связанное с учителем и школой; многокомпонентность обозначена («учебная», «бюрократическая», «психологическая»), но не структурирована	Многокомпонентная структура с различением учебной, педагогической и рабочей нагрузки; каждый компонент операционализирован количественно	Узко: «учебная нагрузка» как нормируемая часть; остальное – «другая педагогическая работа» без временных характеристик
Источник нагрузки	В «бюрократической» нагрузке (второе место по частоте), в «избыточности», «чрезмерности» конкретные источники не дифференцируются	В отсутствии временных норм для большинства видов педагогической работы; в принудительном характере отдельных видов деятельности; в дублировании отчётности; в росте «цифровой нагрузки»	В неограниченных запросах и отсутствии ограниченного перечня документов (до 2024 г.); после Приказа № 779 проблема считается частично решённой
Меры преодоления	«Снизить» (глагол-лидер); общественный запрос на уменьшение, особенно бюрократической составляющей	Разработка нормативов времени для всех видов педагогической работы; ограничение дублирования; учёт мнения педагогов; адресные управленческие решения	Ограничение перечня документов (Приказ № 779); сохранение локального регулирования для остальных видов работ; отсутствие временных норм для «другой педагогической работы»
Языковые маркеры	Эмоционально-оценочные: «чрезмерный», «избыточный», «запредельный», «выдержать»; запрос на «снижение»	Количественные: часы, ставки, проценты, виды документов; понятия: «нормируемая/ненормируемая часть», «принудительность»	Формально-юридические: «продолжительность рабочего времени», «учебная нагрузка», «другая педагогическая работа», «ограниченный перечень»

Медиа чувствительны к общественному запросу, но не операционализируют понятия. Научные исследования дают детальную картину, но их выводы не всегда транслируются в правовые нормы. Государственная политика задаёт институциональные рамки, но они оказываются неполными.

Матричная модель нагрузки учителя. Для преодоления обозначенных выше противоречий и создания единого языка описания предлагается двумерная матричная модель, интегрирующая оба измерения: уровневую структуру нагрузки (ось X) и качественные характеристики нагрузки учителя (ось Y).

Такой подход позволяет:

– локализовать, на каком именно уровне нагрузка;

– соотнести вербальные маркеры медийного дискурса с количественными показателями исследований;

– выявить аспекты нагрузки учителя, не охваченные правовым регулированием;

– операционализировать ключевые понятия для возможных эмпирических исследований и принятия управленческих решений.

На основе анализа исследовательского и нормативно-правового дискурсов были выделены три уровня, соответствующие трём ключевым понятиям: учебная нагрузка, педагогическая нагрузка и рабочая нагрузка.

На основе анализа медийного дискурса (атрибутивные коллокации и самостоятельное понятие «перегрузка») мы выделяем четыре качественных характеристики, образующие шкалу интенсивности нагрузки учителя:

Нормативная нагрузка – характеристика, при которой нагрузка учителя не маркируется негативно и укладывается в установленные нормы. В языке СМИ практически не имеет позитивных маркеров; подразумевается как точка отсчёта в матричной модели.

Высокая нагрузка – характеристика, фиксирующая превышающий норму, но ещё не критический уровень нагрузки учителя. Маркеры: «большой», «высокий», «серьёзный». Эмпирически соответствует работе учителя на 1,25–2,0 ставки и 45–55 часам в неделю.

Избыточная нагрузка – характеристика, при которой нагрузка учителя превышает негласную норму, появляются «лишние» виды работ. Маркеры: «чрезмерный», «избыточный», «излишний». Эмпирически наполняется показателями: выполнение отчётности сверх нормативно установленного, несвойственные функции, работа без письменного согласия педагога, 16,2 часа в неделю на отчётность, затрачиваемых опрашиваемыми учителями.

Перегрузка – критическая характеристика, при которой нагрузка учителя становится разрушительной, превышает адаптационные возможности человека. Маркеры: самостоятельное слово «перегрузка», а также «запредельный», «непосильный», «колоссальный», глагол «выдержать». Перегрузка эмпирически соответствует следующим маркерам: нагрузка учителя более 60 часов в неделю, сильная усталость, симптомы профессионального выгорания.

Наиболее плотно заполнены ячейки на пересечении «педагогическая/рабочая нагрузка» и «избыточная нагрузка/перегрузка». Это означает, что эмпирические исследования фиксируют основную проблему именно здесь: перегрузка создаётся не столько учебной нагрузкой (хотя работа на 1,5–2 ставки тоже распространена), сколько **ненормируемой в оплачиваемых часах педагогической работой**, прежде всего бюрократической, методической, организационной. Вся строка «педагогическая нагрузка» находится вне временных норм. Это институциональная зона, где нагрузка может расти неограниченно, оставаясь формально в рамках должностных обязанностей. Переход от «высокой» к «избыточной» и затем к «перегрузке» по оси Y количественно наполняется данными исследований. Это подтверждает, что вербальная шкала, стихийно сложившаяся в языке СМИ, имеет эмпирическое обоснование. Строка «рабочая нагрузка» наглядно демонстрирует, что норма (36 часов) и реальность (45–74 часа) расходятся в 1,5–2 раза. При этом правовые механизмы, гарантирующие соблюдение нормы, отсутствуют.

Матричная модель интегрирует данные трёх дискурсов, выявляя зоны концентрации проблемы (педагогическая и рабочая нагрузка в состояниях избыточности и перегрузки) и зоны правовой неопределенности (большая часть педагогической нагрузки). Модель задаёт единый язык для описания нагрузки, позволяя перевести общественный запрос в конкретные измеримые параметры и адресовать правовое регулирование на наиболее проблемные зоны. Операционализированные на основе матрицы понятия могут служить основой для разработки диагностического инструментария (опросников, дневников самонаблюдения) в эмпирических исследованиях, а также для выработки адресных управленческих решений на уровне образовательных организаций и региональных систем образования.

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели посредством последовательного решения сформулированных задач. Работа была направлена на преодоление терминологической неопределённости в описании нагрузки учителя и разработку инструмента, позволяющего соотнести данные трёх дискурсов (медийного, исследовательского, нормативно-правового) в едином аналитическом пространстве.

Корпусный анализ НКРЯ подтвердил центральное место педагога в общественной дискуссии (конструкция «нагрузка на учителя» – абсолютный лидер) и

Таблица 2

Матричная модель нагрузки учителя

Уровень	Нормативная нагрузка	Высокая нагрузка	Избыточная нагрузка	Перегрузка
Учебная нагрузка (нормативный уровень)	18 ч/нед. за ставку (норма)	Работа на 1,25–2,0 ставки	Прямые данные отсутствуют; избыточность связывается с другими видами работ	Косвенно: качество работы падает после 40 ч./нед.; 60 ч./нед. общих
Педагогическая нагрузка (функциональный уровень)	Отсутствие временных норм для большинства видов работ	Подготовка к урокам – 9,7 ч.; классное руководство – 4,7 ч.; проверка работ – 4,6 ч.	Отчётность – 16,2 ч./нед., 95 видов документов в год, дублирование записей и отчетов, работа без согласия	«Бумажный прессинг»; перегрузка как системное явление
Рабочая нагрузка (реальный уровень)	Норма 36 ч./нед. (ТК РФ)	45–55 ч./нед.	60 ч/нед.	более 60 ч./нед.; сильная усталость; симптомы профессионального выгорания

выявил устойчивую вербальную шкалу: «высокая», «избыточная», «перегрузка». Глагол «снизить» выражает общественный запрос, а «выдержать» – маркирует предел адаптационных возможностей.

Установлено, что понятия «учебная», «педагогическая» и «рабочая» нагрузка фиксируют три разных уровня профессиональной деятельности: нормативный (18 ч/нед. за ставку), функциональный (большинство видов работ не нормированы) и реальный (45–74 ч./нед.). Зафиксирован институциональный разрыв: при детальном перечне обязанностей педагога временные нормы установлены только для учебной нагрузки, а остальная педагогическая работа остаётся ненормируемой, что создаёт условия для системного роста нагрузки. Приказ № 779 ограничил перечень обязательных документов, но не ввёл временных нормативов.

Выявлено, что медиа транслируют общий запрос на снижение нагрузки без дифференциации компонентов; исследования дают количественную картину, но её выводы медленно транслируются в правовые нормы; государственная политика реагирует точечно, оставляя системные причины перегрузки.

Предложена двумерная матрица (3×4), интегрирующая уровни нагрузки и её качественные характеристики, наполненная эмпирическими данными. Анализ матрицы показывает, что концентрация проблемы приходится на «педагогическую» и «рабочую» нагрузку в состояниях избыточности и перегрузки. Именно здесь располагаются ненормируемые виды работ.

Модель создаёт общий аналитический язык для трёх дискурсов, позволяет перевести вербальные маркеры в количественные показатели и адресовать правовое регулирование на наиболее проблемные зоны.

Перспективы исследований: повторный корпусный анализ после 2026 г.; дифференцированный анализ нагрузки для разных категорий педагогов; изучение связи компонентов нагрузки с выгоранием на основе диагностического инструментария, операционализированного в соответствии с предложенной матрицей.

Библиографический список

1. Столь А.В. Факторы профессионального выгорания учителей как системная управленческая проблема в сфере образования. *Society and Security Insights*. 2023; Т. 6, № 4: 108–124.
2. Егорышев С.В. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2023; Т. 23, № 1: 61–73.
3. Колесник Н.В., Бояркина С.И. Рабочая нагрузка учителя в постпандемический период. *Мир России. Социология. Этнология*. 2024; Т. 33, № 2: 32–55.
4. Полутин С.В., Мананникова Ю.В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта. *Интеграция образования*. 2020; Т. 24, № 1: 75–97.
5. Хван А.А. Как трудовая нагрузка влияет на здоровье учителя. *Народное образование*. 2015; № 1: 84–93.
6. *О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников...* Приказ Минпросвещения России от 04.04.2025 № 269. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_504817/
7. *Об утверждении Особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность...* Приказ Минпросвещения России от 04.04.2025 № 268. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505026/
8. *Трудовой кодекс Российской Федерации* от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 29.12.2025), ст. 333. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bb999f080ef12c25c328e1b5e4ffd35319d8bea6/
9. Осипов А.М. Бюропатология и бумажный прессинг в российском образовании. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2020; Т. 20, № 4: 953–966.
10. Горохов С.А., Луцькая Е.Е. Особенности системы общего образования Центрального федерального округа. *Наука и школа*. 2021; № 5: 138–152.
11. Дивеева Н.И., Кузьменко А.В., Суязов В.В. Оптимизация отчетности педагогов школ: текущие проблемы и варианты решений. *Ежегодник трудового права*. 2024; Выпуск 14: 94–115.
12. Воробьева И.В., Матвеева А.И. Особенности эмоционального выгорания педагогов разных образовательных организаций с учетом возраста и стажа работы. *Перспективы науки и образования*. 2025; № 2: 659–671.
13. Бартош Т.П., Бартош О.П., Мычко М.В. Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности. *Российский психологический журнал*. 2019; Т. 16, № 3: 45–58.
14. Егорышев С.В., Егорышева Е.А. Социальные проблемы профессиональной деятельности в оценках общественного мнения учителей Республики Башкортостан (на материалах социологического исследования 2022 г.). *Вестник ПНИПУ.* Социально-экономические науки. 2023; № 2: 34–46.
15. Полякова В.В. Факторы профессионального выгорания и их воздействие на компетентность педагога. *Вестник науки*. 2026; Т. 4, № 1 (94): 885–891.
16. Ковалев В.В., Дятлов А.В. Профессиональное самочувствие учителей в условиях реализации менеджеристской политики. *Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН*. 2025; № 4: 169–186.
17. Симонова Г.И., Утемов В.В. Оценка качества трудовой деятельности учителей Кировской области. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 2 (107): 36–45.
18. *Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ...* Приказ Минпросвещения России от 06.11.2024 № 779. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_491980/
19. Усольцев А.П. Бюрократизм как индикатор системных противоречий системы образования. *Образование и наука*. 2018; Т. 20, № 3: 9–32.

References

1. Stol' A.V. Faktory professional'nogo vygoraniya uchitelej kak sistemnaya upravlencheskaya problema v sfere obrazovaniya. *Society and Security Insights*. 2023; T. 6, № 4: 108-124.
2. Egoryshev S.V. `Emocional'noe vygoranie uchitelej kak faktor snizheniya `effektivnosti ih professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2023; T. 23, № 1: 61-73.
3. Kolesnik N.V., Boyarkina S.I. Rabochaya nagruzka uchitelya v postpandemicheskij period. *Mir Rossii. Sociologiya. `Etnologiya*. 2024; T. 33, № 2: 32-55.
4. Polutin S.V., Manannikova Yu.V. Processy byurokratizacii i debyurokratizacii uchitel'skogo truda i ih vliyanie na kachestvo professional'noj deyatel'nosti pedagogov: rezul'taty sociologicheskogo proekta. *Integraciya obrazovaniya*. 2020; T. 24, № 1: 75-97.
5. Hvan A.A. Kak trudovaya nagruzka vliyaet na zdorov'e uchitelya. *Narodnoe obrazovanie*. 2015; № 1: 84-93.
6. *O prodolzhitel'nosti rabochego vremeni (normah chasov pedagogicheskoj raboty za stavku zarabotnoj platy) pedagogicheskih rabotnikov...* Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 04.04.2025 № 269. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_504817/
7. *Ob utverzhdenii Osobennostej rezhima rabochego vremeni i vremeni otdyha pedagogicheskih i inyh rabotnikov organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost'...* Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 04.04.2025 № 268. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_505026/
8. *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii* ot 30.12.2001 № 197-FZ (red. ot 29.12.2025), st. 333. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/bb999f080ef12c25c328e1b5e4ffd35319d8bea6/
9. Osipov A.M. Byuropatologiya i bumazhnyj pressing v rossijskom obrazovanii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2020; T. 20, № 4: 953-966.
10. Gorohov S.A., Luc'kaya E.E. Osobennosti sistemy obschego obrazovaniya Central'nogo federal'nogo okruga. *Nauka i shkola*. 2021; № 5: 138-152.
11. Diveeva N.I., Kuz'menko A.V., Suyazov V.V. Optimizaciya otchetnosti pedagogov shkol: tekuschie problemy i varianty reshenij. *Ezhegodnik trudovogo prava*. 2024; Vypusk 14: 94-115.
12. Vorob'eva I.V., Matveeva A.I. Osobennosti `emocional'nogo vygoraniya pedagogov raznyh obrazovatel'nyh organizacij s uchetom vozrasta i stazha raboty. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2025; № 2: 659-671.
13. Bartosh T.P., Bartosh O.P., Mychko M.V. Ocenka riska razvitiya professional'nogo `emocional'nogo vygoraniya shkol'nyh pedagogov s raznym profilem deyatel'nosti. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2019; T. 16, № 3: 45-58.
14. Egoryshev S.V., Egorysheva E.A. Social'nye problemy professional'noj deyatel'nosti v ocenkah obschestvennogo mneniya uchitelej Respubliki Bashkortostan (na materialah sociologicheskogo issledovaniya 2022 g.). *Vestnik PNIPU*. Social'no-`ekonomicheskie nauki. 2023; № 2: 34-46.
15. Polyakova V.V. Faktory professional'nogo vygoraniya i ih vozdejstvie na kompetentnost' pedagoga. *Vestnik nauki*. 2026; T. 4, № 1 (94): 885-891.
16. Kovalev V.V., Dyatlov A.V. Professional'noe samochuvstvie uchitelej v usloviyah realizacii menedzheristskoj politiki. *Byulleten' Kalmyckogo nauchnogo centra RAN*. 2025; № 4: 169-186.
17. Simonova G.I., Utemov V.V. Ocenka kachestva trudovoj deyatel'nosti uchitelej Kirovskoj oblasti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 2 (107): 36-45.
18. *Ob utverzhdenii perechnya dokumentov, podgotovka kotoryh osuschestvlyaetsya pedagogicheskimi rabotnikami pri realizacii osnovnyh obscheobrazovatel'nyh programm...* Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 06.11.2024 № 779. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_491980/
19. Usol'cev A.P. Byurokratizm kak indikator sistemnyh protivorechij sistemy obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2018; T. 20, № 3: 9-32.

Статья поступила в редакцию 01.06.26

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-245-248

Nikolaeva E.A., *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of French of «MOSCOW STATE UNVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS», Moscow; E-mail: elia_nicol@mail.ru*
Naumova N.A., *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Management, Business Computer Studies and the Humanities, Vladimir branch of «FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION»; E-mail: natasha_nau@list.ru*

DEFICITS OF PRACTICAL COMPETENCIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES (ACCORDING TO A SURVEY OF GRADUATES OF NON-CORE UNIVERSITIES). The relevance of the topic is due to the requirements of the modern labor market for practical knowledge of a foreign language in professional communication. This study is devoted to the analysis of deficits of practical language competencies identified by graduates of non-linguistic universities. The research purpose is to identify and systematize key gaps in practical training in foreign languages. Objectives are the analysis of subjective assessments of graduates; categorization of deficits; interpretation of data in the context of curricula. Theoretical (literature analysis) and empirical (questionnaire survey, quantitative and qualitative data analysis) methods were used. The findings point to a significant gap between academic knowledge and practice-oriented skills, especially in everyday and professional communication. The practical significance of the research is associated with the possibility of applying the obtained results to the modernization of educational programs, the development of practice-oriented foreign language courses, and the implementation of language simulations, speaking clubs, and authentic materials in the educational process. The study concludes that it is necessary to strengthen the communicative and applied orientation of foreign language teaching at non-linguistic universities.
Key words: **practical competencies, foreign language, non-linguistic university, skills deficits, survey of graduates**

Э.А. Николаева*, канд. филол. наук, доц., ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: elia_nicol@mail.ru*
Н.А. Наумова*, канд. филол. наук, доц., Владимирский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Владимир, E-mail: natasha_nau@list.ru*

ДЕФИЦИТЫ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (ПО ДАННЫМ ОПРОСА ВЫПУСКНИКОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ)

Представленное в статье исследование посвящено анализу дефицитов практических языковых компетенций у выпускников неязыковых вузов. Интерес к теме обусловлен требованиями современного рынка труда к практическому владению иностранным языком в профессиональной коммуникации. Основная задача исследования состоит в выявлении и систематизации ключевых пробелов в практической подготовке по иностранному языку. В качестве методологии исследования применялись теоретические (анализ научной литературы, синтез, сопоставление, обобщение) и эмпирические (анкетный опрос, количественный и качественный анализ данных) методы. В ходе исследования были выявлены наиболее выраженные дефициты, связанные с недостаточным развитием навыков устной речи, восприятия аутентичной речи на слух, владения современными языковыми реалиями и профессионально ориентированной коммуникацией. Было выявлено, что в настоящее время существует значительный разрыв между академическим знанием и практико-ориентированными навыками, особенно в сфере повседневной и профессиональной коммуникации.
Ключевые слова: **практические компетенции, иностранный язык, неязыковой вуз, дефициты навыков, опрос выпускников**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современное высшее профессиональное образование ставит задачу формирования у выпускников навыков применения иностранного языка в реальных условиях профессиональной деятельности. Тем не менее сохраняется противоречие между декларируемыми целями и фактическими результатами подготовки: в большинстве исследований отмечается преобладание теоретического компонента над практическим [1, с. 78]. При этом основная часть научного дискурса фокусируется на субъективной оценке самих выпускников как реципиентов образовательных услуг, что показывает наиболее существенные лакуны в подготовке по иностранному языку [2, с. 171].

Проблемой изучения дефицитов практических компетенций в изучении иностранных языков занимались отечественные и зарубежные исследователи [3–13].

При этом в современной научной литературе проблеме формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей уделяется значительное внимание. Фактически научный дискурс темы начинается с теоретических основ в работах М. Канале и М. Свейн, определивших коммуникативную компетенцию как «комплекс, состоящий из грамматической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической субкомпетенции» [10, с. 13]. Данная четырехкомпонентная модель получила свое развитие в трудах Л.Ф. Бахман и А.С. Палмер, которые предложили более детализированную иерархическую структуру коммуникативной компетенции: языковые знания и стратегические умения в реальной коммуникации [9]. В контексте высшего образования эти теоретические положения можно адаптировать к специфике профессиональной подготовки, что находит отражение в концепции «Английский для специальных целей» (ESP). Данное направление, в частности, подробно рассмотрено в работах таких авторов, как Т. Дадли-Эванс, М. Дж. Сент-Джон [11], а также Т. Хатчинсон и А. Уотерс, указавших на важность потребностей обучающихся [12]. Методологической основой выявления этих потребностей служит анализ М.Х. Лонга [13].

В российской педагогической практике идеи формирования коммуникативной компетенции реализуются через различные методические подходы. Так, Д.В. Арустамян и Е.А. Дроздова акцентируют роль обучения грамматическим конструкциям не изолированно, а как средству для достижения коммуникативных целей в процессе профессионально ориентированного общения [1, с. 74]. Развивая данный тезис, О.В. Федорова в своем диссертационном исследовании детально анализирует комплекс педагогических условий эффективного формирования коммуникативной компетенции в неязыковом вузе, включая мотивационный, содержательно-процессуальный и организационный компоненты [7]. Особенности данной модели раскрываются О.Н. Лихачевой, которая выступает за активные и интерактивные методы, моделирующие реальные ситуации будущей профессиональной деятельности выпускников вуза [6].

Значительный пласт исследований посвящен применению конкретных инструментов и технологий для развития коммуникативных умений: так, в своей работе И.В. Бганцева обосновывает эффективность использования мультимедийного сопровождения занятий как средства повышения мотивации и создания аутентичной языковой среды [2, с. 170]. При этом К.В. Землякова и А.В. Кульназарова рассмотрели формирование у студентов компетенции работы с медиатекстом на иностранном языке, что является ключевым навыком в современных информационных условиях [5, с. 38]. Творческий и проектный подходы представлены в работе В.Г. Григорьевой, которая демонстрирует потенциал театрального проекта на иностранном языке для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов творческих специальностей [3, с. 69]. Отметим, что в современной историографии особое внимание уделяется вопросам формирования именно профессиональной составляющей коммуникативной компетенции: в частности, в работе А.А. Дрюченко и О.В. Мякушкиной описан конкретный педагогический опыт построения курса разговорного иностранного языка для второкурсников неязыкового вуза, нацеленного на преодоление коммуникативных барьеров в профессиональном контексте [4, с. 140]. Данный подход поддержан в статье М.Х. Чакановой, М.А. Аллагулыевой, Дж.Дж. Халбаевой и Б.Т. Аннаевой, в которой представлены методические приемы развития коммуникативных навыков у будущих инженеров [8, с. 126].

Таким образом, анализ литературы показывает устойчивую тенденцию к интеграции языковой подготовки с профессиональным содержанием будущей деятельности выпускников вуза, а также к максимально приближенным к реальным ситуациям профессиональной коммуникации в ходе обучения иностранному языку в непрофильном вузе.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации основных пробелов в иноязычной подготовке выпускников, препятствующих эффективному использованию иностранного языка в профессиональной и повседневной деятельности.

Задачи исследования: провести анализ субъективных оценок выпускников; выявить дефициты коммуникативной компетенции; обозначить основные трудности в контексте учебных программ.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе субъективных оценок выпускников неязыковых вузов с учетом специфики различных направлений подготовки и современных требований к коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении представлений о структуре практической коммуникативной компетенции в условиях непрофиль-

ного высшего образования и соотношении академической и практико-ориентированной языковой подготовки.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов при корректировке образовательных программ, разработке практико-ориентированных курсов иностранного языка, внедрении языковых симуляций, разговорных клубов и аутентичных материалов в образовательный процесс.

Эмпирическую базу составили результаты анкетного опроса 101 выпускника (2022–2024 гг. выпуска) десяти ведущих неязыковых вузов Москвы и Санкт-Петербурга, среди которых Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Баумана), Российский университет дружбы народов (РУДН), Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), Национальный исследовательский университет ИТМО, Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ).

Теоретической основой послужили работы по методике преподавания иностранного языка (ИЯ) и компетентностному подходу. Использовались также методы дескриптивной статистики и контент-анализа учебных материалов; опрос выпускников по разработанной автором анкете и метод статистического анализа полученных данных.

Общий анализ результатов проведённого опроса показал, что лишь 21,8% (22 человека) респондентов сочли свою подготовку достаточной. Наибольший дефицит отмечен в области «Общего языка для повседневной жизни, более прикладного» (31,7%, 32 человека). Второй по значимости группой стали навыки «Говорения (+практика с носителями)» (14,9%, 15 человек). Запрос на «Специализированный ИЯ» (бизнес, IT, юриспруденция и др.) выразили 7,9% (8 человек), столько же – на «Актуальные современные нюансы» иностранного языка (сленг, жаргон) (7,9%, 8 человек). Прочие категории (лингвострановедение, аудирование, перевод, культурный код и др.) суммарно набрали около 16% среди опрошенных нами респондентов.

Таблица 1

Результаты опроса по анкете «Какого языкового аспекта в изучении иностранного языка Вам не хватило для последующего пользования?» (101 ответ)

Ответы на вопрос	Число студентов
Всего хватило	22
Говорение (+ практика языка с носителями)	15
Общий язык Для повседневной жизни, более прикладной	32
Актуальные современные нюансы (жаргонизмы, сленг + понимание этого на слух)	8
Коммерческая корреспонденция (глубже)	3
Последовательный перевод (с русского на французский язык)	2
Аудирование (аутентичные материалы)	3
Специализированный французский язык (бизнес-лексика, экология, интернет-коммуникация, IT, юр. перевод, технический перевод)	8
Лингвострановедение (особенности языка Швейцарии, арабских и африканских стран)	4
Культурный код (+ пословицы, поговорки, юмор)	2
Фонетика	1
Написание исследовательского эссе	1

На основе анализа мнений выпускников нами был выявлен ряд ожиданий в отношении изучения иностранного языка в вузе:

1. Ожидание прикладного владения языком: выпускники отмечают, что «в основном все сводилось к выполнению упражнений, переводу предложений, кратким высказываниям. Однако это очень далеко от реальной коммуникации на иностранном языке» (п. 8). Многие указывают на дефицит разговорной практики, общего бытового и прикладного языка, необходимого для общения в повседневных ситуациях (пп. 4, 5, 9, 10). В качестве примера приводится ситуация, когда выпускница «могла обсуждать денежно-кредитную политику, но подключала электрические счетчики или Интернет в квартире исключительно с помощью друга» (п. 6). Выдвинуты гипотезы, что такое ожидание может быть следствием не совсем точного понимания задач языковой подготовки в профильном вузе, где приоритетом является формирование фундаментальной грамматической и лексической базы, а также углубленное изучение профессиональной (например, экономической) лексики, что является естественным для факультетов соответствующего профиля. Также отмечается, что привлечение преподавателей-носителей языка для решения этой задачи в текущих условиях сопряжено со сложностями.

2. *Ожидание интенсификации устной практики*: выпускники выражают потребность в «большем говорении» (п. 1), «проигранных жизненных и рабочих ситуациях для проговаривания и свободного общения» (п. 12), а также в практике ведения беседы без подготовки (п. 10). В качестве возможных решений предлагаются корректировка программы для высвобождения часов под устную речь, организация языковых симуляций для моделирования ситуаций, а также стимулирование внеаудиторной активности через научные общества, разговорные клубы и тематические мероприятия.

3. Ожидание изучения актуальной и неформальной лексики. В исследовании был выявлен запрос на изучение сленга, жаргонизмов и современной лексики (п. 3 по классификации). При этом освоение данного пласта эффективно только на прочной базовой основе и в контексте (например, через работу в киноклубе), поскольку такая лексика отличается высокой изменчивостью и лучше усваивается в естественной языковой среде.

4. *Ожидание специализированной и профессионально ориентированной подготовки:* выпускники указывают на необходимость углубленного изучения таких областей, как юридический перевод (в частности, терминологии международных договоров), технический перевод, IT-терминология, коммерческая корреспонденция в ее современном формате, а также навыков написания исследовательского эссе и последовательного перевода (пп. 13, 14). Отметим, что в рамках академической программы невозможно удовлетворить все узкоспециализированные запросы, однако студент, освоивший навык самостоятельного обучения, может восполнить эти пробелы. Более того, явно необходима интеграция междисциплинарной лексики на стыке различных профессиональных сфер в учебную программу освоения коммуникативной компетенции на иностранном языке.

5. *Ожидание лингвострановедческих и культурологических знаний*: выпускники проявляют интерес к изучению мира франкофонии, включая региональные варианты языка (например, швейцарский французский с такими словами, как nonante, septante), культурному коду, юмору и поговоркам (п. 5 по классификации). На наш взгляд, данный запрос может быть реализован в рамках вуза факультативно – через чтение аутентичной литературы, работу с видеоматериалами и отдельные занятия, посвященные фонетическим и лексическим особенностям разных франкоязычных регионов.

6. *Ожидание развития навыков аудирования на аутентичных материалах*: в ходе проведенного исследования была выявлена потребность в улучшении понимания естественной речи, включая арго, через работу с новостными репортажами, радиопередачами и т. п. (п. 6 по классификации). Иными словами, следует системно применять аутентичные аудиоматериалы с ранних этапов обучения, что в целом уже практикуется в обследованных вузах.

7. *Ожидание соответствия учебной речи естественному темпу*: выпускники указывают, что «темп речи преподавателей должен быть выше. При попадании в языковую среду непросто сразу адаптироваться к темпу, интонации» (п. 13). Данный пункт, на наш взгляд, напрямую связан с вопросами аудирования и гипотезами о привлечении носителей языка, однако не все выпускники могут быть готовы к восприятию речи в естественном темпе.

На основе систематизации ожиданий выпускников можно констатировать наличие устойчивых дефицитов в сфере формирования ключевых практических компетенций: в первую очередь самым выраженным является дефицит *коммуникативной компетенции в ситуациях повседневного и бытового общения*. Как отмечают респонденты, «в основном все сводилось к выполнению упражнений, переводу предложений, кратким высказываниям, но это очень далеко от реальной коммуникации» (п. 8). Такой разрыв между академическими упражнениями и спонтанной речью, на наш взгляд, приводит к неспособности применять языковые знания в неспециализированных контекстах. Данный дефицит указывает на слабое развитие навыков *стратегической компенсации* и *импровизации в диалоге*, когда лексический запас невозможно адаптировать под актуальные прагматические задачи.

Второй структурный дефицит заключается в недостаточной сформированности у выпускников непрофильных вузов *дискурсивной и прагматической компетенции*, включая владение актуальной, в том числе неформальной лексикой и понимание культурного кода. Выявленные нами запросы на изучение сленга, жаргонизмов и современной лексики (п. 3), а также интерес к региональным вариантам языка и юмору (п. 5) свидетельствуют о том, что учебный процесс в обследованных вузах ограничивается нормативным, «каноническим» языком, оторванным от реальности. В итоге создается «эффект учебника», при котором выпускник, обладая формальными знаниями, не может адекватно интерпретировать или продуцировать высказывания в естественной среде.

Третий выявленный нами дефицит связан с *компетенциями аудирования*, в особенности с восприятием спонтанной речи в естественном темпе и с различными акцентами. Более того, потребность в улучшении понимания естественной речи, включая арго (п. 6), и замечание о том, что «темп речи преподавателей должен быть выше» (п. 13), указывают на системную проблему адаптации слухового восприятия. Традиционно учебные аудиоматериалы часто артикулируются с

дидактической четкостью, но не готовят студентов к обработке речевого потока со свойственными ему паузами, редукциями, элизиями и вариативностью фонетических паттернов, характерными для спонтанной коммуникации у носителей языка.

Четвертый дефицит лежит в плоскости *профессионально ориентированной языковой подготовки (Language for Specific Purposes – LSP).* Опрошенные нами выпускники отмечают необходимость изучения узкоспециализированных областей, в числе которых респонденты называли юридический перевод терминологии международных договоров, IT-лексику или современные форматы коммерческой корреспонденции (пп. 13 и 14). Однако в условиях непрофильного вуза учебная программа часто предлагает лишь общий «язык профессии» (например, экономический французский или деловой английский), что не покрывает весь спектр реальных профессиональных потребностей на стыке смежных дисциплин. То есть можно также говорить о пробеле в компетенции *самостоятельного освоения специализированной лексики и дискурсов*, который должен компенсироваться развитием навыков автономного обучения, но, судя по опросам, формируется недостаточно.

Наконец, можно выделить дефицит *комплексной симуляционной и проектной компетенции*: запрос на «проигранные жизненные и рабочие ситуации для проговаривания и свободного общения» (п. 12) и практику беседы без подготовки (п. 10) демонстрирует недостаток методик, интегрирующих отдельно развитые навыки (лексические, грамматические, фонетические) в целостные сценарии деятельности. Отсутствие регулярной практики в формате языковых симуляций или сложных ролевых игр, моделирующих профессиональный или бытовой контекст, препятствует формированию беглости коммуникации на иностранном языке (рис. 1).

Рис. 1. Выявленные дефициты практических компетенций в изучении иностранных языков по данным опроса выпускников непрофильных вузов (по числу опрошенных студентов)

Обозначения по числу ответивших (сверху вниз):

– специализированный ФЯ (французский язык) (бизнес-лексика, экология, IT, юридический, технический перевод) – 8;
– аудирование (аутентичные материалы) – 3;
– последовательный перевод (с русского языка на ФЯ) – 2;
– коммуникативная корреспонденция (глубже) – 3;
– актуальные современные нюансы – 8;
– общий язык, более прикладной – 32;
– говорение (+практика языка с носителями) – 15;
– всего хватило – 22.

Проведенный нами в дальнейшем анализ по обследованным вузам позволил также выявить специфику в зависимости от профиля учебного заведения:

1. МГУ, НИУ ВШЭ, СПбГУ (универсальные вузы): выпускники чаще отмечали недостаток навыков говорения и прикладного повседневного общения, а также необходимость изучения культурного кода и лингвострановедения.

2. МГТУ им. Баумана, НИТУ «МИСиС», СПбПУ (технические вузы): в данных вузах доминировал запрос на «Специализированный ИЯ» (технический перевод, IT-лексика) и «Коммерческую корреспонденцию». Также был сильно выражен дефицит разговорной практики.

3. Финансовый университет, СПбГЭУ (экономические вузы): выпускники акцентировали нехватку углубленных знаний в области «Коммерческой корреспонденции» и «Бизнес-лексики».

4. РУДН, ИТМО: наряду с общими тенденциями здесь чаще встречались упоминания о необходимости аудирования аутентичных материалов и лингвострановедения стран Азии и Африки.

Таким образом, представленные данные позволяют сделать вывод о сохраняющемся *разрыве между декларируемыми целями формирования коммуникативной компетенции и фактическими результатами*. Языковая подготовка во многих неязыковых вузах, как видится выпускникам, остается в значительной степени теоретической, инерционной и недостаточно интегрированной в контекст будущей профессиональной и повседневной деятельности реципиентов.

Для преодоления выявленных дефицитов нужно провести существенный пересмотр учебных программ в пользу интенсивной устной практики, системной работы с аутентичными материалами, интеграции элементов реального языкового употребления (включая его вариативность) и целенаправленного развития навыков автономии. При этом, на наш взгляд, реализация части предложенных решений, среди которых организация разговорных клубов, языковых симуляций или факультативов по лингвострановедению, возможна без кардинальной ломки учебных планов и может стать первым шагом к сокращению выявленных дефицитов между академическим знанием и практико-ориентированным умением.

По итогам проведенного исследования можно констатировать следующие основные результаты:

1. Подтверждено наличие значительного разрыва между академическими знаниями по иностранному языку и востребованными практическими компетенциями у выпускников неязыковых вузов.

2. Выявлена системная недостаточность в формировании навыков устной речи (говорения) и понимания живой, в том числе неформальной, речи.

3. Определена потребность в практико-ориентированном, контекстном обучении, интегрирующем бытовой и профессиональный (в соответствии со специализацией вуза) компоненты.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи последовательно решены. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для преподавателей иностранных языков, методистов и разработчиков образовательных программ в неязыковых вузах.

В целом полученные данные свидетельствуют о необходимости пересмотра содержания учебных программ в сторону увеличения доли аутентичных материалов, проектной работы, моделирования профессиональных ситуаций и развития социокультурной компетенции, с чем связаны перспективы дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Арустамян Д.В., Дроздова Е.А. Обучение грамматическим конструкциям иностранного языка в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов. *Филологические науки в России и за рубежом*: материалы V Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2017: 74–75. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/258/13453
2. Бганцева И.В. Использование мультимедийного сопровождения на занятиях по иностранному языку с целью развития коммуникативной компетенции студентов. *Физическое воспитание и спортивная тренировка*. 2011; № 1 (1): 169–172.
3. Григорьева В.Г. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов театрального факультета средствами театрального проекта на иностранном языке. *Интеграция требований ФГОС ВО (3++) и профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ*: материалы XLVI научно-методической конференции. Самара, 2019: 68–71.
4. Дрюченко А.А., Мякушкина О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов 2 курса неязыкового вуза в рамках курса «Иностранный язык (разговорный)». *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2023; № 5 (47): 139–145.
5. Землякова К.В., Кульназарова А.В. Формирование компетенций работы с медиатекстом на иностранном языке у студентов коммуникативных направлений. *Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича*. 2020; № 12: 36–44.
6. Лихачева О.Н. Некоторые особенности современного подхода при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку в свете коммуникативной компетенции. *Научные труды КубГТУ.* Электронный сетевой политематический журнал. 2016; № 3: 138–143.
7. Федорова О.В. *Условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (на материале обучения иностранному языку)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2023.
8. Чаканова М.Х., Аллагулыева М.А., Халбаева Дж.Дж., Аннаева Б.Т. Развитие коммуникативных компетенций студентов технических вузов на занятиях по иностранному языку. *Вестник науки*. 2023; Т. 1, № 10 (67): 125–129.
9. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; T. 1 (1): 1–47.
11. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
12. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.
13. Long M.H. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.

References

1. Arustamyan D.V., Drozdova E.A. Obuchenie grammaticheskim konstrukciyam inostrannogo yazyka v processe formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov. *Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2017: 74-75. Available at: https://moluch.ru/conf/phil/archive/258/13453
2. Bganceva I.V. Ispol'zovanie mul'timedijnogo soprovozhdeniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku s cel'yu razvitiya kommunikativnoj kompetencii studentov. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka*. 2011; № 1 (1): 169-172.
3. Grigor'eva V.G. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov teatral'nogo fakul'teta sredstvami teatral'nogo proekta na inostrannom yazyke. *Integraciya trebovanij FGOS VO (3++) i professional'nyh standartov pri proektirovanii obrazovatel'nyh programm*: materialy XLVI nauchno-metodicheskoj konferencii. Samara, 2019: 68-71.
4. Dryuchenko A.A., Myakushkina O.V. Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetencii u studentov 2 kursa neyazykovogo vuza v ramkah kursa «Inostrannyj yazyk (razgovornyj)». *Sovremennye problemy gumanitarnyh i obschestvennyh nauk*. 2023; № 5 (47): 139-145.
5. Zemlyakova K.V., Kul'nazarova A.V. Formirovanie kompetencij raboty s mediatekstom na inostrannom yazyke u studentov kommunikativnyh napravlenij. *Vestnik Gumanitarnogo fakul'teta Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta telekommunikacij im. professora M.A. Bonch-Bruevicha*. 2020; № 12: 36-44.
6. Lihacheva O.N. Nekotorye osobennosti sovremennogo podhoda pri obuchenii studentov neyazykovyh vuzov inostrannomu yazyku v svete kommunikativnoj kompetencii. *Nauchnye trudy KubGTU*. `Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal. 2016; № 3: 138-143.
7. Fedorova O.V. *Usloviya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov (na materiale obucheniya inostrannomu yazyku)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2023.
8. Chakanova M.H., Allagulyeva M.A., Halbaeva Dzh.Dzh., Annaeva B.T. Razvitie kommunikativnyh kompetencij studentov tehnicheskih vuzov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki*. 2023; T. 1, № 10 (67): 125-129.
9. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; T. 1 (1): 1-47.
11. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
12. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.
13. Long M.H. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.

Статья поступила в редакцию 30.05.26

УДК 378.147:811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-248-251

Meng Yufeng, *Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Xinjiang Normal University, Urumqi, People's Republic of China, E-mail: 552094367@qq.com*

INTERNATIONAL TEACHING OF THE CHINESE LANGUAGE IN THE RUSSIAN FEDERATION: INSTITUTIONAL DYNAMICS AND METHODOLOGICAL PROVISION. The article examines the current state of Chinese language teaching in Russia. It considers the main forms of Chinese language education in schools, universities, language centres, and Russian-Chinese educational programmes. Particular attention is paid to the fact that the rapid growth of interest in Chinese does not automatically lead to the equally rapid development of teaching methodology. The author argues that this issue should be assessed through specific criteria: the availability of teaching materials designed for Russian-speaking learners, the place of phonetic training in curricula, the methodological training of teachers, and the role of academic mobility in learning outcomes. The article also points out that the difficulties of learning Chinese cannot be explained only by a lack of textbooks or by organizational weaknesses. The typological distance between Chinese and Russian is also important, including the tonal system, Chinese characters, and the analytical structure of Chinese grammar. The article separately discusses the changes that have taken place after 2022: more complicated academic mobility, increased pressure on Russian educational institutions, and the continuing demand for Chinese language learning. The conclusion emphasizes the need for a more precise assessment of methodological problems and for teaching solutions designed specifically for Russian-speaking learners.

Key words: **Chinese as a foreign language; teaching Chinese in Russia; linguodidactics; methodological provision; Russian-speaking learners; educational cooperation; tone acquisition; hieroglyphic writing**

Мэн Юйфэн*, д-р полит. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 552094367@qq.com*

ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ДИНАМИКА И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Статья посвящена современному состоянию преподавания китайского языка в России. Рассматриваются основные формы его изучения в школах, университетах, языковых центрах и в рамках российско-китайских образовательных программ. Подчеркивается, что быстрый рост интереса к китайскому языку сам по себе не означает такого же стремительного развития методики его преподавания. Автор показывает, что этот вывод требует проверки по кон-кретным признакам: наличию учебных материалов для русскоязычных учащихся, месту фонетической подготовки в учебных планах, уровню методической подготовки преподавателей и роли академических стажировок в результатах обучения. В статье также отмечается, что трудности освоения китайского языка нельзя объяснять только недостатком учебных пособий или слабой организацией программ. Существенное значение имеет типологическая удалённость китайского языка от русского, включая тональную систему, иероглифическую письменность и аналитический грамматический строй. Отдельно рассматри-ваются изменения, произошедшие после 2022 года: усложнение академической мобильности, рост нагрузки на российские образовательные организации и сохранение высокого спроса на китайский язык. Сделан вывод о необходимости более точной оценки методических проблем и разработки учебных реше-ний, ориентированных именно на русскоязычную аудиторию.

Ключевые слова: **китайский язык как иностранный, преподавание китайского языка в России, лингводидактика, методическое обеспечение, русскоязычные учащиеся, образовательное сотрудничество, усвоение тонов, иероглифическая письменность**

Работа выполнена по гранту Фонда общественных наук автономного округа на 2025 год «Исследование новых тенденций политики Евросоюза в Центральной Азии». Номер гранта: 2025BGJ105.

Китайский язык в российском образовательном пространстве за последние два десятилетия перешел из статуса специализированного востоковедческого направления в число заметных иностранных языков школьного, вузовского и дополнительного образования. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, к 2022 году китайский язык преподавался более чем в 400 российских школах, тогда как в начале 2010-х годов такие программы имели значительно более ограниченное распространение [1]. Однако количественное расширение само по себе не позволяет судить о качестве обучения: рост числа программ должен сопоставляться с кадровым обеспечением, учебными материалами, результатами промежуточной аттестации и устойчивостью образовательных траекторий.

В вузовском сегменте также наблюдается расширение присутствия китайского языка. В исследованиях А.Л. Арефьева показано, что китайский язык постепенно выходит за пределы традиционных синологических центров и включается в программы университетов, для которых ранее он не был профильным направлением [2]. Такая динамика создает новую педагогическую ситуацию: преподавание должно обеспечиваться не только отдельными сильными кафедрами, но и массово воспроизводимыми методическими решениями.

Проблема настоящей статьи состоит не в простом утверждении методической отсталости, а в выявлении того, по каким признакам можно отличить реальное методическое обеспечение от формального расширения инфраструктуры. В работах О.М. Готлиба, И.В. Кочергина и А.Г. Ларина уже рассматривались отдельные аспекты лингводидактики китайского языка и российско-китайского образовательного сотрудничества [3]. Поэтому научная задача данной статьи заключается не в повторении известного тезиса, а в его операционализации: необходимо показать, какие именно показатели позволяют оценивать разрыв между институциональной динамикой и методической готовностью системы.

Цель исследования – проанализировать современное состояние преподавания китайского языка в России через соотношение институционального расширения, методического обеспечения и внешних факторов образовательного сотрудничества. Для достижения цели решаются следующие задачи: уточнить показатели, по которым может оцениваться методическое обеспечение; описать

Таблица 1

Индикаторы оценки институционального роста и методического обеспечения

Параметр оценки	Что показывает	Как может измеряться	Ограничение открытых данных
Количество программ	широту доступа к китайскому языку	число школ, вузов, курсов, совместных программ	не отражает качество обучения
Адаптированные учебные материалы	учет русскоязычной аудитории	доля пособий с сопоставлением русского и китайского языков	нет единого реестра таких материалов
Фонетический блок	готовность программы работать с тональной системой	доля часов фонетики в первом семестре; наличие аудитивной диагностики	учебные планы редко публикуют детализацию по микронавыкам
Подготовка преподавателей	кадровую устойчивость программы	доля преподавателей с подготовкой по методике китайского языка как иностранного	открытая статистика по профилю подготовки фрагментарна
Связь с мобильностью	возможность языкового погружения	число обменов, стажировок, совместных модулей	формальные соглашения не равны фактической мобильности

институциональные уровни преподавания китайского языка; отделить общие трудности изучения китайского языка от трудностей, специфичных для русскоязычной аудитории; определить механизмы влияния геополитического контекста после 2022 года; сформулировать прикладные рекомендации для учебных планов и подготовки преподавателей.

Объектом исследования является система преподавания китайского языка как иностранного в Российской Федерации. Предметом исследования выступает соотношение институционального роста и методического обеспечения в обучении русскоязычных учащихся китайскому языку. Методологическую основу работы составляют аналитический обзор публикаций и открытых статистических данных, сравнительный анализ образовательных форматов, а также построение диагностической матрицы методического обеспечения. Ограничение исследования состоит в том, что в открытом доступе отсутствует единая продольная база данных о количестве адаптированных учебников, часах фонетики в разных программах и доле преподавателей с профильной методической подготовкой. В связи с этим выводы формулируются как аналитически обоснованные, но требующие дальнейшей эмпирической проверки.

Научная новизна работы заключается в предложении диагностической рамки, позволяющей рассматривать преподавание китайского языка в России не только через число программ и соглашений, но и через измеримые признаки методической обеспеченности. Теоретическая значимость состоит в разграничении трех уровней объяснения учебных трудностей: универсальной сложности китайского языка для носителей нетональных языков, интерференции русского языка и организационных ограничений конкретной образовательной среды. Практическая значимость определяется возможностью использовать предложенные показатели при экспертизе учебных планов, разработке программ повышения квалификации преподавателей и оценке готовности школ и вузов к запуску китайского языка.

Институциональная динамика и показатели методического обеспечения

Институциональная база преподавания китайского языка в России включает школьный уровень, университетские программы, языковые центры, частный сектор и международные образовательные траектории. В крупных университетских центрах уже сложилась более прочная научная и методическая база. Школьные программы и дополнительные курсы, напротив, чаще зависят от того, есть ли на месте подготовленные преподаватели, подходящие учебники и возможность выстроить обучение на несколько лет вперёд. Появление китайского языка среди экзаменационных предметов усилило интерес школ к этому направлению, но само по себе не решило главных практических вопросов: кто будет преподавать, сколько часов можно выделить на язык и какие материалы использовать для учеников разного возраста [4].

Поэтому развитие китайского языка в образовании нельзя оценивать только по числу школ, кафедр или соглашений с китайскими партнёрами. Эти данные показывают, что доступ к изучению языка расширяется, но не доказывают, что за этим расширением стоит достаточная методическая база. Для такой оценки нужны более точные данные: какие учебники используются, есть ли материалы для русскоязычных учащихся, как организована фонетическая подготовка, кто преподаёт язык и как связаны аудиторные занятия с практикой общения.

Напротив, качество методического обеспечения может быть оценено только через более конкретные признаки: наличие адаптированных пособий, программ фонетической диагностики, сопоставительных грамматических модулей, критериев оценки и механизмов повышения квалификации.

Табл. 1 показывает, что тезис о методической недостаточности должен проверяться через конкретные измерители. Если в программе заявлен китайский язык, но отсутствуют фонетическая диагностика, сопоставительная грамматика и материалы для работы с иероглификой, то институциональное расширение не сопровождается полноценным методическим обеспечением. Поэтому в дальнейшем анализ строится не как констатация «роста без качества», а как описание условий, при которых такой разрыв может возникать.

Методические трудности: универсальные и русскоязычно-специфические факторы

Одно из слабых мест многих обзорных работ состоит в смешении двух типов причин: объективной сложности китайского языка для любого носителя нетонального индоевропейского языка и трудностей, которые возникают именно у русскоязычной аудитории. Иероглифическая письменность, отсутствие алфавитной опоры, тональная система и аналитический грамматический строй являются общими вызовами для большинства учащихся, не имеющих опыта изучения восточноазиатских языков. Однако способы объяснения этих явлений должны учитывать исходный язык обучающихся.

В отношении иероглифической письменности важна не только трудоемкость запоминания знаков, но и характер зрительно-графической стратегии учащегося. Готлиб отмечал, что китайскую письменность нельзя эффективно осваивать только через механическое запоминание знаков. Учащемуся нужно понимать, из каких элементов состоит иероглиф, как устроена его форма и как она связана с чтением и значением [5]. Для русскоязычных студентов это особенно важно: так как привычка к алфавитному письму не помогает напрямую при работе с иероглификой, поэтому обучение должно опираться на разбор структуры знака.

На более высоких уровнях сложности смещаются в сторону грамматики и синтаксиса. И.В. Кочергин обращал внимание на то, что преподавание китайского языка не может ограничиваться лексикой, письмом и набором правил: важно формировать у учащегося новое чувство грамматической связи между словами [6]. Для носителя русского языка это непросто, потому что многие отношения, которые в русском языке выражаются окончаниями и изменением формы слова, в китайском передаются порядком слов, служебными элементами и контекстом. Поэтому сопоставительная грамматика должна работать не как отдельное дополнение, а как постоянный способ объяснения материала.

Тональная система китайского языка относится к тем трудностям, которые возникают у многих иностранных учащихся, но у русскоязычных студентов проявляются особенно заметно.

Таблица 2

Методические лакуны и возможные способы их эмпирической проверки

Зона обучения	Потенциальная лакуна	Наблюдаемый показатель	Практическое решение
Фонетика	недостаточная работа с тонами после начального этапа	доля фонетических ошибок в устной речи после 1-2 семестров	ввести регулярную тональную диагностику и аудиотренинг на всех этапах
Иероглифика	преобладание механического запоминания	медленный прирост активного и пассивного иероглифического минимума	строить курс вокруг графем, ключей, частотности и контекстного повторения
Грамматика	недостаток сопоставительных объяснений	повторяющиеся ошибки порядка слов и служебных конструкций	создать блоки контрастивной грамматики «русская модель – китайская модель»
Учебники	ориентация на международную, а не русскоязычную аудиторию	отсутствие комментариев к типичным ошибкам носителей русского языка	дополнять базовый учебник русскоязычными методическими комментариями
Оценивание	проверка результата без диагностики причины ошибки	балльная оценка не показывает источник затруднения	разделять фонетические, графические, грамматические и коммуникативные критерии

Таблица 3

Минимальная диагностическая карта кадрового обеспечения программы

Компонент подготовки	Что необходимо фиксировать	Почему это важно
Языковая квалификация	уровень владения китайским языком; опыт стажировки; профиль образования	без достаточного уровня языка невозможна корректная модель речи
Педагогическая подготовка	наличие педагогического образования или повышения квалификации	знание языка не равно умению организовать обучение
Методика преподаванияы китайского языка как иностранного	наличие курсов по фонетике, иероглифике, грамматике и оцениванию	именно этот блок связывает язык с учебной практикой
Русскоязычная ориентация	умение объяснять ошибки через интерференцию русского языка	позволяет не ограничиваться универсальными комментариями учебника
Оценочная компетенция	умение различать фонетическую, графическую, грамматическую и коммуникативную ошибку	делает контроль не только итоговым, но и диагностическим

Экспериментальные исследования восприятия тонов показывают, что учащиеся с родным нетональным языком нуждаются в длительной аудитивной тренировке и регулярной обратной связи [7]. В русскоязычной аудитории эта трудность усиливается тем, что интонация привычно воспринимается как средство выражения эмоции или коммуникативного типа высказывания, а не как различитель лексического значения.

Сопоставительный анализ русского и китайского языков позволяет выделять зоны устойчивой интерференции: порядок слов, употребление служебных слов, аспектуальные показатели, способы выражения определения и обстоятельства, а также границы слова и словосочетания [8]. Именно здесь национально-специфический компонент методики становится особенно значимым, поскольку универсальные учебники для «иностранцев вообще» не всегда объясняют причины ошибок, возникающих у русскоязычных учащихся.

Таким образом, методическая проблема не сводится к утверждению, что китайский язык «сложен». Более точная формулировка состоит в том, что объективная сложность китайского языка требует национально ориентированной методики, а отсутствие такой методики делает трудность менее управляемой. Это различение важно для научной корректности: оно позволяет не смешивать типологическую дистанцию и организационный дефицит.

Кадровый вопрос и критерии его проверки

Утверждение о нехватке квалифицированных преподавателей часто встречается в публикациях и экспертных обсуждениях, однако без специальных данных оно остается недостаточно доказанным. Для научной статьи корректнее говорить не только о кадровом дефиците, но и о необходимости различать несколько типов подготовки: владение китайским языком, филологическое образование, педагогическую квалификацию, опыт преподавания русскоязычным учащимся и владение методикой китайского языка как иностранного.

В учебной практике эти уровни не всегда совпадают. Носитель китайского языка может не владеть методикой объяснения тонов и грамматики русскоязычным учащимся; выпускник востоковедческого направления может хорошо знать язык, но не иметь школьной педагогической подготовки; преподаватель иностранного языка может обладать общей методической культурой, но не знать специфики иероглифической письменности. В связи с этим кадровый вопрос должен оцениваться не общими формулировками, а через структуру компетенций преподавателя.

Методическая подготовка преподавателя китайского языка должна включать не только знание учебника и коммуникативных упражнений, но и владение переводческими, сопоставительными и фонетическими механизмами объяснения. В работах по теории и практике перевода китайского языка подчеркивается значимость точного анализа межъязыковых различий, что имеет прямое значение и для преподавания [9]. Следовательно, подготовка преподавателя должна включать модуль контрастивного анализа, даже если курс не является переводческим.

Такая карта не доказывает автоматически наличие или отсутствие кадрового дефицита, но задает инструментарий для его проверки. В этом состоит практическое уточнение проблемы: вместо повторения общего тезиса о нехватке преподавателей предлагается перечень данных, которые школа, вуз или региональный орган управления образованием должны собирать перед запуском программы китайского языка.

Геополитический контекст после 2022 года: не сокращение, а перестройка механизмов

Влияние геополитических факторов на преподавание китайского языка не следует описывать только через формулу «усложнение мобильности». До пандемийных ограничений и последующих изменений логистики одним из важных ресурсов обучения оставалось прямое пребывание в языковой среде. В 2019 году, по данным Министерства образования КНР, в китайских вузах обучалось около 18,7 тыс. граждан России [10]. Эта цифра показывает, что академическая мобильность была существенным компонентом российско-китайского образовательного взаимодействия еще до событий начала 2020-х годов.

После 2022 года картина стала более сложной. С одной стороны, сохранялись ограничения и издержки, связанные с поездками, оплатой, визовой и финансовой логистикой. С другой стороны, образовательные потоки не исчезли, а начали перестраиваться. В 2023–2024 учебном году в России обучались 48 тыс. граждан КНР без учета подготовительных факультетов, что почти на 10 тыс. больше, чем годом ранее [11]. Эти данные важны для анализа, поскольку показывают не обрыв сотрудничества, а перераспределение его форм и направлений.

В 2024–2025 учебном году, согласно сообщению ТАСС со ссылкой на данные российской стороны, в России обучались более 56 тыс. китайских студентов, а в Китае – более 21 тыс. российских студентов; также была обозначена цель – довести совокупный показатель студенческого обмена до 100 тыс. человек к 2030 году [12]. Следовательно, говорить о простом падении мобильности некорректно. Более точным является вывод о том, что мобильность стала зависеть от новых финансовых, логистических и институциональных условий, а внутренняя система преподавания китайского языка получила дополнительную нагрузку из-за роста практического спроса.

Механизмы влияния геополитического фона проявляются в четырех направлениях. Во-первых, меняются условия выезда российских студентов в Китай: возрастает значение стоимости поездки, банковских расчетов, визовой процедуры и доступности длительного пребывания. Во-вторых, усиливается спрос на китайский язык со стороны бизнеса и прикладных образовательных программ, что повышает нагрузку на краткосрочные курсы. В-третьих, растет значение китайских студентов и преподавателей в российских вузах, но их присутствие не всегда автоматически трансформируется в методически выстроенное обучение русскоязычных учащихся. В-четвертых, онлайн-форматы начинают выполнять не временную, а структурную функцию, однако их эффективность в фонетике и устной речи требует специальных методических решений.

Дистанционное обучение китайскому языку после 2020 года показало неодинаковую пригодность онлайн-среды для разных компонентов курса. Письменные задания, лексические тренажеры и работа с текстом относительно успешно переносятся в цифровую среду, тогда как постановка произношения, различение тонов и формирование спонтанной устной речи требуют более плотной обратной связи [13]. Поэтому цифровизация не должна рассматриваться как универсальная компенсация ограничения мобильности; она требует отдельного проектирования фонетического и коммуникативного блока.

Практическая модель совершенствования учебных программ

Практическая значимость исследования должна выражаться не только в возможности использовать выводы в докладах или курсах, но и в конкретных решениях для учебного плана. Наиболее уязвимыми элементами программ китайского языка являются начальная фонетика, системное освоение иероглифики, сопоставительная грамматика, диагностическое оценивание и подготовка преподавателей к работе с русскоязычной аудиторией.

Китайский язык как экзаменационный предмет требует согласования школьной подготовки с реальными критериями контроля. Открытая статистика по ЕГЭ показывает, что число участников экзамена по китайскому языку остается существенно меньшим, чем по традиционным европейским языкам [14]. Это означает, что школьный сегмент пока находится в стадии становления, а потому особенно нуждается в типовых программах, диагностических материалах и подготовке учителей.

Предложенные рекомендации не заменяют эмпирического исследования, но задают проверяемую программу дальнейшей работы. Если учебные планы разных школ и вузов будут сопоставляться по указанным параметрам, появится возможность количественно проверить исходный тезис о несоответствии между институциональной динамикой и методическим обеспечением.

Проведенный анализ показывает, что преподавание китайского языка в России действительно развивается институционально: расширяются школьные и вузовские программы, сохраняются международные образовательные потоки, растет прикладной интерес к китайскому языку. Однако сам по себе рост числа программ не является доказательством методической готовности системы.

Таблица 4

Прикладные рекомендации для программ китайского языка

Компонент программы	Рекомендуемое изменение	Ожидаемый эффект
Фонетика	выделить в первом семестре отдельный диагностический блок по тонам, слоговой структуре и аудированию; затем сохранять регулярные фонетические задания	снижение устойчивых произносительных ошибок и повышение коммуникативной уверенности
Иероглифика	строить изучение знаков через ключи, графемы, частотность, повторение и контекстное употребление	переход от механического запоминания к осознанному чтению и письму
Грамматика	включить сопоставительные модули по порядку слов, служебным словам, аспектуальности и определительным конструкциям	уменьшение интерференции русского языка
Оценивание	разработать рубрики, отдельно фиксирующие фонетические, графические, грамматические и коммуникативные ошибки	контроль становится диагностическим, а не только итоговым
Подготовка преподавателей	ввести обязательные модули по методике преподавания китайского русскоязычным учащимся	снижение зависимости качества курса от индивидуального опыта преподавателя
Мобильность и онлайн	соотносить стажировки, онлайн-курсы и аудиторное обучение с конкретными результатами по видам речевой деятельности	международное сотрудничество превращается в часть учебной траектории, а не в формальное соглашение

Поэтому центральный вывод статьи формулируется осторожно: разрыв между институциональной динамикой и методическим обеспечением является обоснованной аналитической гипотезой, которая должна проверяться через конкретные показатели.

В статье предложены такие показатели, как наличие адаптированных материалов для русскоязычной аудитории, доля системной фонетической работы, представленность сопоставительной грамматики, структура кадровой подготовки, качество диагностического оценивания и связь международных форматов с учебными результатами. Такая операционализация уточняет научную новизну работы: она состоит не в повторении известного тезиса о методической недостаточности, а в переводе этого тезиса в набор проверяемых критериев.

Анализ методических трудностей показал необходимость разграничивать универсальную сложность китайского языка и русскоязычно-специфическую интерференцию. Иероглифическая письменность, тоны и грамматический строй китайского языка трудны для многих иностранных учащихся. Однако объяснять эти трудности всем одинаково нельзя: многое зависит от родного языка студентов. Для русскоязычной аудитории особенно важны три направления работы: регулярная тренировка тонов, сопоставление китайских грамматических конструкций с русскими и подробный разбор структуры иероглифа.

После 2022 года образовательное сотрудничество России и Китая не прекратилось, но стало развиваться в других условиях. Академические поездки стали сильнее зависеть от логистики, стоимости обучения и организационных возможностей вузов. При этом интерес к китайскому языку в России сохранился, а в некоторых сферах даже вырос. Онлайн-занятия и смешанные форматы стали использоваться устойчивее, чем раньше. Всё это усиливает нагрузку на российские школы, университеты и языковые центры: они уже не могут рассчитывать только на стажировки в Китае как на способ компенсировать слабые места учебной программы.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней разделяются разные причины учебных трудностей: особенности самого китайского языка, влияние родного языка учащихся и состояние методической базы. Практическая значимость связана с тем, что предложенные таблицы и выводы можно использовать при оценке учебных планов, подготовке преподавателей и создании материалов для русскоязычных учащихся. Дальнейшее исследование темы требует более точных данных: сравнения программ разных лет, подсчёта учебников, действительно адаптированных для русскоязычной аудитории, анализа часов, отведённых на фонетику, и опроса преподавателей об их методической подготовке.

Библиографический список

1. *Итоги реализации государственной программы «Развитие образования» за 2021–2022 годы*. Министерство просвещения Российской Федерации. Москва, 2023.
2. Арефьев А.Л. Китайский язык в российских школах и вузах. Высшее образование в России. 2021; № 3: 69–81.
3. Ларин А.Г. Российско-китайское сотрудничество в сфере образования: современное состояние и перспективы. *Проблемы Дальнего Востока*. 2020; № 4: 116–130.
4. *Методические рекомендации по подготовке к ЕГЭ по китайскому языку*. Федеральный институт педагогических измерений. Москва, 2022.
5. Готлиб О.М. *Основы грамматологии китайской письменности*. Москва: АСТ: Восток - Запад, 2007.
6. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2006.
7. Chang H., Yao Y. Tonal Perception in Non-Tonal Language Learners: Experimental Evidence from Russian Speakers. *Journal of Chinese Language Teaching*. 2019; Vol. 16, № 2: 45–62.
8. Никитина Т.Н. Контрастивный анализ русского и китайского языков в целях обучения. *Иностранные языки в школе*. 2018; № 9: 34–41.
9. Щичко В.Ф. *Китайский язык: теория и практика перевода*. Москва: Восток – Запад, 2010.
10. Ministry of Education of the People's Republic of China. *Statistics on International Students in China 2019*. Beijing, 2020. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202004/t20200430_450040.html
11. *Xinhua. 48,000 Chinese students studying in Russia, Russian deputy PM says*. 21.08.2024. Available at: https://english.news.cn/20240821/d48aaa44c0544071bffb2495feb74fda/c.html
12. *TASS. Russia, China set ambitious student exchange goal*. 26.08.2025. Available at: https://tass.com/society/2007659
13. Сун С. Дистанционное обучение китайскому языку как иностранному: опыт пандемии и новые подходы. *Педагогика*. 2022; № 6: 54–63.
14. *Статистика результатов ЕГЭ 2023 года*. Рособрнадзор. Available at: https://obrnadzor.gov.ru/ege/statistika-i-analitika/

References

1. *Itogi realizacii gosudarstvennoj programmy «Razvitie obrazovaniya» za 2021-2022 gody*. Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii. Moskva, 2023.
2. Aref'ev A.L. Kitajskij yazyk v rossijskih shkolah i vuzah. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021; № 3: 69-81.
3. Larin A.G. Rossijsko-kitajskoe sotrudnichestvo v sfere obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2020; № 4: 116-130.
4. *Metodicheskie rekomendacii po podgotovke k EG`E po kitajskomu yazyku*. Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij. Moskva, 2022.
5. Gotlib O.M. *Osnovy grammatologii kitajskoj pis'mennosti*. Moskva: AST: Vostok - Zapad, 2007.
6. Kochergin I.V. Ocherki lingvodidaktiki kitajskogo yazyka. Moskva: AST: Vostok - Zapad, 2006.
7. Chang H., Yao Y. Tonal Perception in Non-Tonal Language Learners: Experimental Evidence from Russian Speakers. *Journal of Chinese Language Teaching*. 2019; Vol. 16, № 2: 45-62.
8. Nikitina T.N. Kontrastivnyj analiz russkogo i kitajskogo yazykov v celyah obucheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2018; № 9: 34-41.
9. Schichko V.F. *Kitajskij yazyk: teoriya i praktika perevoda*. Moskva: Vostok - Zapad, 2010.
10. Ministry of Education of the People's Republic of China. *Statistics on International Students in China 2019*. Beijing, 2020. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202004/t20200430_450040.html
11. *Xinhua. 48,000 Chinese students studying in Russia, Russian deputy PM says*. 21.08.2024. Available at: https://english.news.cn/20240821/d48aaa44c0544071bffb2495feb74fda/c.html
12. *TASS. Russia, China set ambitious student exchange goal*. 26.08.2025. Available at: https://tass.com/society/2007659
13. Sun S. Distancionnoe obuchenie kitajskomu yazyku kak inostrannomu: opyt pandemii i novye podhody. *Pedagogika*. 2022; № 6: 54-63.
14. *Statistika rezul'tatov EG`E 2023 goda*. Rosobrnadzor. Available at: https://obrnadzor.gov.ru/ege/statistika-i-analitika/

Статья поступила в редакцию 14.05.26

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-252-256

Filonenko V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University, (Novorossiysk, Russia), E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AND FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE MONITORING OF MARITIME UNIVERSITY CADETS. Training specialists to work in the marine industry requires the formation of a wide range of diverse competencies. In addition to deep specialized and technical knowledge, the international industry places high demands on the quality of language training, leadership development, and teamwork skills. The modern educational system of the Maritime University is based on a wide range of didactic methods, technological innovations and technical means, and simulator training. The article examines the practice of using artificial intelligence and implementing its tools in the development of a diagnostic and training contour, as an element of pedagogical technology, for monitoring communicative foreign language competencies in the context of interdisciplinary actualization and a synergetic approach in a maritime university. The author emphasizes the need for a responsible attitude of all subjects of the educational process to the use of artificial intelligence, the expert role of not only the teacher, but also the cadet in the development of professional self-organization, identifies and classifies the pedagogical conditions for the effective use of artificial intelligence technologies in the practice of monitoring foreign language competence.

Key words: **synergetic approach in education, foreign language competence monitoring, artificial intelligence technologies in education, diagnostic and training contour**

В.А. Филоненко*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vicalexfilnov@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОНИТОРИНГ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Подготовка специалистов для работы в морской отрасли требует формирования широкого спектра разнообразных компетенций. Помимо глубоких специальных и технических знаний, международная индустрия выставляет повышенные требования к качеству языковой подготовки, развитию лидерских качеств, навыков командной работы. Современная образовательная система морского университета опирается на широкий спектр дидактических методов, технологических новинок и технических средств, тренажерную подготовку. В статье рассматривается практика применения искусственного интеллекта и внедрения его инструментов в разработку диагностико-обучающего контура как элемента педагогической технологии для мониторинга коммуникативных иноязычных компетенций в условиях междисциплинарной актуализации и синергетического подхода в морском вузе. Автор подчеркивает необходимость ответственного отношения всех субъектов образовательного процесса к использованию искусственного интеллекта, экспертной роли не только преподавателя, но и курсанта в процессе развития профессиональной самоорганизации, выделяет и классифицирует педагогические условия эффективного применения технологий искусственного интеллекта в практике мониторинга иноязычной компетенции.

Ключевые слова: **синергетический подход в образовании, мониторинг иноязычной компетенции, технологии искусственного интеллекта в образовании, диагностико-обучающий контур**

Морские вузы ориентированы на полноценное и качественное обеспечение персоналом, который готов работать в глобальной отрасли, в международных экипажах, адаптирован к условиям ускоряющегося технического прогресса и не только удовлетворяет международным стандартам качества образования, но и активно мотивирован на дальнейшее постоянное продвижение и профессиональное совершенствование и самоорганизацию.

При решении широкого спектра образовательных задач современному человеку приходится иметь дело с множеством вызовов. Среди них повышенные требования работодателей, высокая конкуренция, ускорение технического и технологического прогресса, растущая нагрузка и стресс [1]. Эффективная деятельность может быть реализована через профессиональный творческий подход и развитие самопроцессов. Морская отрасль – это не только привлекательные заработные платы и возможности для самореализации, но и повышенные требования по каждому из указанных критериев. Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ) помогают в решении множества образовательных задач, но требуют компетентного подхода и ответственного соблюдения ряда педагогических условий, исследование которых активно продвигается в настоящее время [2].

Рассматривая передовой опыт ведущих морских вузов по подготовке моряков к деятельности в условиях международной индустрии, можно наблюдать опыт эффективного преломления множества вызовов в возможности и перспективы. Так, международные стандарты предопределили конвенционную подготовку [3, с. 190–191] выпускников морского вуза. Технологические инновации (например, суда на газовом топливе и эксплуатация в полярных водах) актуализировали безопасное и эффективное развитие практических навыков через тренажерную подготовку и симуляции [4]. Высокая конкуренция на рынке труда подстегивает к развитию адаптивных технологий, расширению возможностей выбора и профессиональной самоорганизации [5; 6], развитию навыков межкультурного общения и сотрудничества [7]. Повышенные требования к здоровью и безопасности моряков, а также экологические и социальные требования оказали значительное влияние на образовательные программы вуза, практическую подготовку курсантов [8], включающие компоненты, связанные с поддержанием здоровья и психологической стойкостью моряков, экологической и социальной ответственностью [9].

Морская работа в международной отрасли предполагает свободное владение иностранным языком. Иноязычная компетенция развивается при активном изучении широкого круга вопросов конвенционной подготовки, в который входят безопасность, управление персоналом, предотвращение загрязнения морей, технические и технологические особенности деятельности и судов, процедуры и операции, компетенции и социально-трудовые отношения, метеорологические условия, медицина, деловая переписка и работа с документами, межкультурная коммуникация, лидерство, организация и командная работа и т. д. [10].

Интерактивное взаимодействие и междисциплинарное сотрудничество – необходимые условия работы кафедры иностранных языков морского вуза с использованием разнообразных форм и методов непосредственного и дистанционного обучения в лингафонных классах, применением тренажеров через образовательную сеть университета в процессе развития широкого спектра общих и профессиональных компетенций.

Стратегическое направление технологического продвижения очевидно связано с искусственным интеллектом [11]. Это особенно актуально для профессионального образования, в ходе подготовки персонала для работы в высокотехнологичных отраслях, таких как водный транспорт. Однако большое количество педагогических, этических и юридических вопросов остаются неразрешенными. Споры в научных кругах не прекращаются по вопросу потенциальных возможностей ИИ занять субъектную позицию в разнообразных сферах, включая образовательный процесс; а также по поводу перспектив развития социально-трудовых отношений и общества в целом [12]. Так, работа комиссии по этике в области ИИ рассматривает этические аспекты разработки и применения ИИ, включая его использование в образовании.

Технологии искусственного интеллекта – это возможности радикального обновления инструментальных и технологических средств методики, и они будут эффективны при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и практики. Прежде всего, они расширяют возможности для разработки адаптивных обучающих и, что особенно востребовано в условиях морского университета, тестовых систем. Они позволяют индивидуализировать процесс обучения и интериоризировать образовательные процессы через мониторинг в условиях дистанционной самостоятельной работы и коррекцию ошибок, более точно оценивать знания и навыки курсантов по уровням и специфике деятельности, автоматизировать анализ речевых моделей и моделировать реалистичные коммуникативные сценарии (например, переговоры в порту или аварийные ситуации) [13].

Для эффективного использования таких технологий необходимо обеспечить их соответствие профессиональным стандартам морской отрасли, а также разработать критерии оценки, учитывающие лингвистические компетенции и навыки применения специализированной терминологии [14]. Вместе с тем внедрение подобных технологий требует научного обоснования педагогических условий их использования, включая организационно-педагогические, дидактические, инструментальные, ценностно-мотивационные и методологические.

Для ответа на поставленные вопросы и перспективного решения обозначенной проблемы необходимо сконцентрировать усилия на этапах промежуточного и итогового контроля в рамках профессиональной самоорганизации и мониторинга развития иноязычной и других общих и профессиональных компетенции. Все сказанное выше определяет актуальность представленной работы.

Объект исследования: образовательный процесс в морском университете по формированию иноязычной компетенции курсантов.

Цель: исследовать возможности применения технологий ИИ для разработки и научного обоснования диагностико-обучающего контура мониторинга иноя-

зычной компетенции как технологического элемента формирования профессиональной самоорганизации курсантов морского университета.

Задачи исследования:

– проанализировать нормативные документы и профильную литературу по мониторингу компетенций и применению ИИ;

– обосновать междисциплинарный подход на примере дисциплин, читаемых на иностранном языке в морском университете;

– классифицировать ИИ инструменты для практики применения в технологическом подходе;

– сформировать и верифицировать базу заданий для мониторинга;

– спроектировать и апробировать диагностико-обучающий контур для мониторинга иноязычной компетенции как элемента технологии формирования профессиональной самоорганизации;

– произвести статистическую обработку данных и выделить базовые направления по обеспечению педагогических условий эффективного применения ИИ в мониторинге иноязычной компетенции в морском вузе.

Научная новизна: впервые обоснованы педагогические условия эффективного применения ИИ в разработке диагностико-обучающего контура мониторинга иноязычной компетенции курсантов на этапе промежуточного и итогового контроля как элемента педагогической технологии формирования профессиональной самоорганизации. Разработан подход к уточнению критериев и показателей оценки лингвистической компоненты общих и профессиональных компетенций с учетом междисциплинарного взаимодействия. Создана база заданий на английском языке по тематическим и дисциплинарным направлениям с учетом перспективных изменений в морской отрасли. Введен параллельный поэтапный онлайн-мониторинг остаточных знаний для индивидуальной проработки ошибок и расширения профессионального контекста. Частично автоматизированы статистические методы обработки данных (ранжирование, шкалирование, математическая обработка результатов), что повышает объективность оценки компетенций.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование развивает теоретические основы интеграции технологий искусственного интеллекта в систему мониторинга иноязычной профессиональной компетенции курсантов морских вузов. Сформирована концепция междисциплинарного подхода к формированию иноязычной компетенции будущих судоводителей и судомехаников на основе анализа дисциплин «Лидерство и основы управления судовым экипажем», «Основы коммуникации в судовом экипаже», «Управление социально-трудовыми отношениями в судовом экипаже». Обоснована интеграция международных норм и российских стандартов [15], регулирующих, помимо всего, применение ИИ в морской отрасли. Разработана классификация ИИ-инструментов по назначению (создание тестов, текстовое взаимодействие, голосовое общение, аудиоконтент, работа с изображениями и видео), цели (адаптивное обучение, оценивание и обратная связь, создание контента, поддержка учащихся), типу взаимодействия (синхронное, асинхронное, гибридное) и доступности в условиях санкционной политики [16].

Практическая значимость исследования состоит в том, что автором разработаны и внедрены анкеты, проведены диагностические и формирующие эксперименты, индивидуальные и групповые беседы с курсантами и преподавателями, экспертная и самооценка, включенное педагогическое наблюдение для оценки эффективности технологии. Проведено пилотное тестирование системы на примерах отдельных дисциплин кафедры иностранного языка с выявлением необходимых педагогических условий для успешного применения и масштабирования опыта на другие направления образовательной деятельности. Создана база тестовых заданий с учетом ключевых компетенций профессиональных стандартов: специализированная лексика (Стандартные фразы для общения на море, утвержденные Международной морской организацией), работа с документацией (судовые журналы, технические инструкции), действия в аварийных и рутинных ситуациях (радиосвязь, координация с экипажем). Результаты позволяют расширить применение ИИ-инструментов в системе подготовки судоводителей и судомехаников с учетом тренажерной подготовки [17] и конвенционных требований морской отрасли

Для выполнения поставленных задач применялся комплекс научных методов, среди которых анализ законодательных и нормативных документов в морском образовании; философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; проектирование диагностико-обучающего контура как элемента педагогической технологии. Были использованы следующие эмпирические и статистические методы: анкетирование, тестирование, индивидуальные и групповые интервью и беседы с курсантами и преподавателями, самооценка и экспертная оценка, анализ/самоанализ процесса и результатов выполнения учебных задач, сопоставление и сравнение, наблюдение, диагностический и формирующий эксперименты; ранжирование, математическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

Анализ существующих подходов к оценке и формированию иноязычной компетенции выявил творческое сочетание традиционных методов с цифровыми инновациями, с тенденцией к обеспечению гибкости и персонализации в формировании и оценке иноязычной компетенции. При этом использование ИИ позволяет автоматизировать генерацию тестовых заданий, адаптировать их под уровень обучающихся при ключевой, экспертной роли преподавателя, составителя тестовой базы заданий [18; 2]. Было отмечено, что критическое мышление, опыт и междисциплинарное взаимодействие способствуют качественной адаптации инструментов ИИ в практике морских вузов. Отличительной особенностью языковой профессиональной подготовки, также становится качественное соответствие тестовых заданий проверке требуемых компетенций с опорой на профессиональные стандарты, такие как: Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты; Стандартные фразы для общения в море, утвержденные Международной морской организацией. Говоря о ближайших перспективах, многие авторы указывают на возможности персонализации обучения через децентрализацию хранения данных [18; 2].

Внедрение ИИ на данном этапе невозможно без обучения пользователя (преподавателя или курсанта) не только точному адресному запросу необходимой задачи и рефлексии, но и критическому отношению к полученным от ИИ результатам. Важно и умение точной формулировки запросов, создания уточняющего контента [19]. Ответственное отношение и творческая обработка способствуют не только совершенствованию продукта такой деятельности. Такой подход обеспечивает качественную обратную связь. Так субъекты образовательной деятельности развивают свою личность через профессиональную самоорганизацию и учитывают возможности ИИ к обучению.

Теоретическое исследование помогло не только проанализировать перспективы применения ИИ и других технологий в образовательном процессе, но и систематизировать информацию о потенциальных барьерах, сформулировать предварительные условия для успешной адаптации технологий в ходе реализации нашего проекта. Для уточнения задач были разработаны анкеты, и проведены интервью с преподавателями, курсантами и представителями крюинговых компаний.

212 человек было опрошено, большинство – студенты и курсанты морского университета очного и заочного отделений, будущие судоводители, судомеханики и электромеханики. 42,86% опрошенных согласились с тем, что онлайн-ресурсы с поддержкой ИИ значительно помогают в отборе информации. 37,14% респондентов уверены, что при применении ИИ значительно расширяются возможности визуализации, и это благоприятно влияет на восприятие материала. 35,71% указали на расширенные возможности для распределения времени в процессе обучения (темп изучения и выбор удобного периода). 31,43% обратили внимание на расширенные возможности реализации командной работы и получения обратной связи. 14% курсантов не пользуются инструментами ИИ в самостоятельной подготовке, но заинтересованы применять их в перспективе. В случае автоматизированной проверки курсанты высоко оценили доступ к информации о пробелах в знаниях и адресного обращения к необходимым темам для их восполнения (до 80–91% по данным исследований).

С целью активизации самопроцессов, актуализации изучаемого материала и интериоризации профессиональной направленности образовательной деятельности онлайн-мониторинг знаний, умений и навыков является обязательным для каждого курсанта. Диагностико-обучающий контур мониторинга коммуникативных компетенций представляет собой циклически организованную педагогическую систему, в рамках которой результаты первичной диагностики служат основанием для выявления дефицитов коммуникативной подготовленности, последующего адресного обучения и повторной проверки достигнутого уровня, что обеспечивает не только контроль, но и поступательное развитие коммуникативной компетентности обучающихся.

В формирующем эксперименте было задействовано 56 курсантов морского университета. Две группы по 28 курсантов в каждой (В группе А обучение проходило с применением мониторинга, разработанного с использованием искусственного интеллекта; в группе В применялось традиционное обучение и традиционный машинный мониторинг).

Для решения обозначенных задач и через актуализацию синергетической модели обучения, а также максимального исключения «взаимовыручки» курсантов были задействованы базовые тесты для онлайн-мониторинга и тренинга с особыми настройками при прохождении курсов. Каждый тест по отдельной теме предваряется видеолекцией с презентацией, практическими заданиями, соответствующими документами, ссылками на учебные пособия, литературу, видео- и аудиоматериалы. Тесты формируются автоматически из созданной, постоянно пополняемой и корректируемой базы данных (все задания и варианты ответов при каждой попытке перемешиваются, а тесты имеют разное количество и качество заданий). Курсанты имеют неограниченный доступ к учебным материалам (при необходимости получают комментарии к ошибочным вариантам ответов), не ограничены во времени прохождения тестов и в количестве попыток, получают обратную связь с коррекцией ошибок и пояснениями для самоанализа и корректировки. В итоге они обязаны выполнить каждый тест на 100%, чтобы получить доступ к следующему этапу обучения. Установлены сроки прохождения основных этапов мониторинга, обязательный порядок изучения материалов и тестирования. Данная система мониторинга прочно зарекомендовала себя как эффективная, особенно в условиях, когда отдельные курсанты старших курсов задерживаются на практике в море по объективным причинам и не могут приступить к изучению курса по графику с группой. Также когда отдельные курсанты периодически не могут присутствовать на занятиях из-за несения регулярных вахт как части профессиональной подготовки.

Для промежуточной и итоговой аттестации применялись стандартные на-

стройки тестов, где курсанты ограничены во времени прохождения теста, количестве попыток с фиксируемым результатом, не получают комментарии и доступ к учебным материалам во время прохождения теста, но видят итоговую оценку и балл. Это тестирование проходит в лингафонном кабинете онлайн, все тестовые варианты отличаются перемешанными вариантами вопросов и ответов в них. При этом с целью исключения «механического запоминания» использовались вопросы по тем же темам, но из другой базы тестовых заданий, составленной специально для промежуточного и итогового тестирования. Далее за тестированием идет устный опрос курсантов по билетам, где учитывается комплекс показателей по критериям оценки общих и профессиональных компетенций, включая иноязычную.

В обоих группах итоговое тестирование проводилось по стандартной процедуре и показало высокие качественные результаты, доказав, что поставленные цели образовательной деятельности были достигнуты эффективно, коэффициент качества обучения составил приблизительно 92%. Однако в группе А среднее количество попыток в ходе самостоятельного онлайн-мониторинга было стабильно меньше, чем в группе В примерно в два раза (рис. 1). Поскольку мониторинг представлен циклами «тест – выявление пробелов в знаниях – доучивание – повторная проверка», то меньшее число попыток указывает на более быстрое пополнение дефицита и выход на требуемый уровень. На выполнение практико-ориентированных заданий на экзамене курсанты группы В, как было замечено, тратили очевидно больше времени.

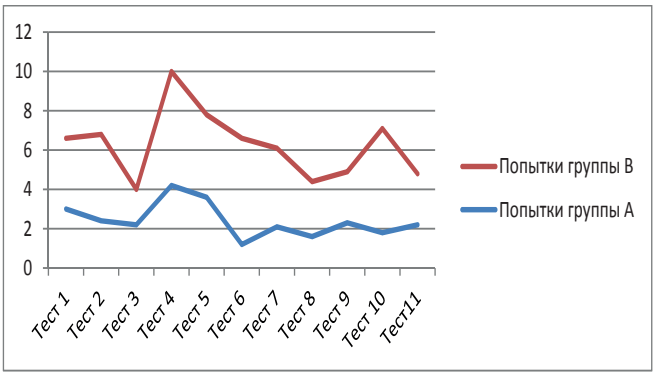


Рис. 1. Среднее количество попыток в ходе самостоятельного онлайн мониторинга

Для уточнения причин стабильного расхождения в количестве попыток при прохождении тестов мы предложили группе добровольцев (14 чел.) пройти по шесть любых тестов из серии мониторинга по трем темам повторно. Курсантам были предложены по два теста из одной темы для сравнения, один – составленный без ИИ, другой – с помощью ИИ, выставленных в случайном порядке, и испытуемые не знали об этом. Позже участники эксперимента заполнили анкету. От них требовалось отдать предпочтение одному из предложенных тестов по отдельным темам, оценив их по ряду критериев. Среди них следующие: понятность, реалистичность представленных типовых задач труда, точность диагностики указанных компетенций, однозначность интерпретации вариантов ответа, полезность для обучения, адресное обращение к восполнению слабых мест в обучении, общая предпочтительность и др. В 88% случаев участники сделали выбор в пользу тестов, разработанных с применением ИИ.

Как показал разносторонний анализ, в том числе полученных ответов в анкете, эффективность теста, сформированного при использовании ИИ как инструмента в руках опытного преподавателя (а здесь речь идет о целом диагностико-обучающем контуре), объясняется рядом причин. Прежде всего, повышенным качеством через лучшую навигацию по учебному материалу, точным выявлением дефицита и адресным обучением, опорой на профессиональные типовые задачи труда, релевантностью вопросов. ИИ способен анализировать большие массивы данных о предыдущих тестированиях и учебных материалах. При качественной экспертной обработке/отборе специалистом это позволяет создавать более точные задания, диалогово-профессиональные сценарии [20], отражающие ключевые аспекты темы и профессиональные стандарты морской отрасли. При этом из базы исключаются устаревшие, избыточные или малоэффективные вопросы, что способствует концентрации на действительно важных знаниях. Как показала практика, очень эффективным оказался инструмент ИИ при создании вариантов разного уровня сложности с опорой на стандартную классификацию языковых навыков по уровням (от начинающего до профессионального). Безусловным преимуществом стало и расширение возможностей создания сценариев для работы над типовыми задачами труда, включения нужного языкового материала (грамматического и лексического) в проработку заданных тем по изучаемым дисциплинам.

Обобщая полученные данные, мы выделили наиболее значительные направления для дальнейшего сопоставления и развития инструментального применения ИИ при создании диагностико-обучающего контура для мониторинга профессиональных языковых компетенций в рамках педагогической технологии.

Несмотря на очевидное ускорение обработки информации и автоматизацию ряда процессов, временные затраты на выполнение комплексных и неоднозначных задач с использованием ИИ остаются сопоставимыми с традиционными методами. Однако ИИ позволяет расширить охват и глубину прорабатываемого материала, улучшить качество обратной связи и учесть индивидуальный языковой уровень курсантов.

Эффективное применение искусственного интеллекта (ИИ) в создании и обработке базы заданий для мониторинга профессиональной иноязычной компетенции курсантов морских университетов требует комплексного обеспечения педагогических условий, включающих организационно-педагогические, дидактические, инструментальные, ценностно-мотивационные и методологические аспекты.

Данное исследование продемонстрировало возможность и перспективы интеграции искусственного интеллекта в систему мониторинга иноязычной профессиональной компетенции курсантов морских вузов. На основе анализа дисциплин, преподаваемых на английском языке в морском вузе, была обоснована концепция междисциплинарного подхода, когда иноязычная деятельность предельно приближена к решению квазипрофессиональных задач, и иностранный язык – не предмет для изучения, а инструмент для достижения поставленной цели. Система учета международных и российских норм и стандартов в морской сфере при внедрении ИИ, как показала практика не просто должна учитываться, но это одно из самых важных условий эффективности, устанавливающих ориентиры и стратегические направления деятельности. Разработанная классификация ИИ-инструментов была активно применена и показала свою состоятельность как практико-ориентированная и, с учетом расширения опыта и развития инструментов, будет преобразовываться в процессе решения дальнейших образовательных задач.

Таким образом, в статье обоснованы педагогические условия эффективного применения ИИ в разработке диагностико-обучающего контура мониторинга иноязычной компетенции курсантов как элемента педагогической технологии

Таблица 1

Влияние ИИ на развитие мониторинга иноязычной компетенции курсантов

Параметры	Традиционный подход	С применением инструмента ИИ	Примечания
Точность и сбалансированность заданий	Средняя	Высокая (на 40% лучше)	Улучшение качества тестов по ряду параметров (указаны выше)
Количество попыток для усвоения материала	3–5	1–2	Сокращение числа попыток на 50–60%
Вариативность сценариев для типовых задач труда	Низкая (разработка сценариев со значительными затратами временнЫх и творческих ресурсов и поиска источников)	Высокая (быстрая генерация разнообразных сценариев с возможностью расширения словарного запаса по запросу)	Персонализация тестов, в том числе по уровню владения языком, специальности и должности: для штурманов, механиков и др.
Время, затраченное на формирование и обработку теста	6–10 часов	1–3 часа + значительные затраты ресурса времени на корректировку и доработку	Несмотря на сокращение времени, на решение рутинных задач при автоматизации процесса общая доработка, анализ и творческое оформление занимают в целом времени не меньше, чем при традиционном подходе
Роль преподавателя	Ведущая на всех этапах работы с тестовыми материалами	Экспертная	Качество результата зависит от умения формировать запрос, корректировать и уточнять, от опыта и навыка работать в команде, реализуя междисциплинарную связь

формирования профессиональной самоорганизации. База заданий и обоснование критериев и показателей оценки иноязычной компоненты общих и профессиональных компетенций выполнены с полным соответствием с междисциплинарной концепцией, что позволило ввести и эффективно применять поэтапный параллельный онлайн-мониторинг иноязычной компетенции как технологического элемента в ходе формирования профессиональной самоорганизации. Практическая значимость реализована через комплекс разработанных технологических инструментов для диагностико-обучающего контура – от первичного тестирования и постановки задач, через элементы обратной связи и адресного сопровождения до итогового тестирования и подготовки к следующей образовательной задачи в рамках развития профессиональной самоорганизации как системообразующего звена профессионального становления. Обоснованная, подготовленная и реализованная экспериментальная база позволила расширить применение ИИ-инструментов в системе подготовки судоводителей и судомехаников.

Таким образом, через теоретическое обоснование, нововведения и практико-ориентированную экспериментальную проверку мы смогли выделить ряд важных положений. Для эффективности применения ИИ как инструмента для создания диагностико-обучающего контура мониторинга иноязычной компетенции необходим комплексный подход в реализации организационно-педагогических, дидактических, инструментальных, ценностно-мотивационных и методологических условий. При обеспечении междисциплинарного подхода к формированию учебного материала и валидации заданий опытными специалистами и экспертами отрасли возрастает доверие и мотивация к реализации поставленных задач, где преподаватели и курсанты подготовлены к работе с генеративными моделями и имеют доступ к специализированным электронным ресурсам в ходе решения образовательных задач как субъекты деятельности. Частичная автоматизация статистической обработки способствует повышению объективности оценки, но за преподавателем остается экспертная роль при корректировке материалов и интерпретации результатов.

Полученные результаты предполагают дальнейшее развитие исследования как на краткосрочный, так и перспективный период. Ближайшие 1–3 года система требует совершенствования через расширение базы вопросов, сценариев для решения типовых задач труда, охват аудитории, адаптацию ИИ-инструментов к специфике морской лексики и процедур и дальнейшее преобразование системы мониторинга в комплексе тренажерной подготовки. В перспективе просматривается нарастающий эффект расширения применения технологических новинок, что будет находить отражение в исследованиях педагогических аспектов, в том числе в ходе совершенствования системы мониторинга определенных компетенций как элемента развития профессиональной самоорганизации.

Статья адресована, прежде всего, преподавателям и методистам морских вузов, тренажерных центров подготовки профессионалов для работы в море, крюинговых компаний и других специалистов, заинтересованных в повышении безопасности и качества профессиональной подготовки кадров судоходных компаний.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Боран-Кешишьян А.Л., Томилина С.Н., Яворская Д.О. К вопросу об усталости персонала судов как одной из существенных причин аварий на транспортных судах. *Эксплуатация морского транспорта*. 2020; № 3 (96): 15–23. DOI: 10.34046/aumsuomt96/3.
2. Нагорнова А.Ю., Шерайзина Р.М. и др. *Искусственный интеллект в образовании: варианты применения*: коллективная монография. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024.
3. Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Практика и пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 190–191.
4. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Попова А.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции моряков с применением тренажеров. *Мир транспорта*. 2024; Т. 22, № 3 (112): 115–122. DOI: 10.30932/1992-3252-2024-22-3-13.
5. Тенищева В.Ф. и др. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108.
6. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф. Профессиональная самоорганизация в условиях интеграции искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 80–84. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-80-84.
7. Аванесова Т.П., Кузнецова Ю.С. К вопросу о методике обучения морских специалистов, связанных с иноязычной коммуникацией. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 188–191. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-188-191.
8. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Smirnov I.O. et al. Practice and prospects of seafarer simulation training in foreign communication competence. *E3S Web of Conferences*. St. Petersburg: EDP Sciences, 2023; Vol. 460: 05037. DOI: 10.1051/e3sconf/202346005037.
9. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Zelenkov G.A. et al. Deep awareness as a factor of environmental motivation at sea. *Actual Problems of the Energy Complex and Environmental Protection (APEC-VI-2023):* VI International Conference. Les Ulis: EDP SCIENCES S A, 2023; Vol. 411: 02028. DOI: 10.1051/e3sconf/202341102028.
10. Галиева Х.С., Худик В.А. Формирование способности к межкультурной коммуникации в профессиональной подготовке будущих специалистов морских профессий. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2011; Т. 3, № 1: 27–35.
11. Sharma R.Ch., Panja S.K. Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis. *Education and Self-Development*. 2025; Vol. 20, № 1: 71–88. DOI: 10.26907/esd.20.1.06.
12. Савельев А.М., Журенков А.М. Национальные стратегии развития систем искусственного интеллекта: опыт стран – лидеров и ситуация в России. *Научный вестник оборонно-промышленного комплекса России*. 2019; № 3: 75–82.
13. Yang T. Evaluation of the Effect of Generative AI in English Writing Class. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2024; Vol. 38: 279–285. DOI: 10.54097/t9echq16.
14. Jin M. Leveraging Artificial Intelligence for Enhanced English Reading Instruction in Senior High School. *Academic Journal of Management and Social Sciences*. 2024; Vol. 7, № 3: 29–32. DOI: 10.54097/pekwxc50.IMO: Standard Marine Navigational Vocabulary and Seaspeak (IMO Standard Marine/Communication Phrases) Report of the Working Group, NAV 40/16, 18 Feb.
15. *ПНСТ 866-2023: Предварительный национальный стандарт российской федерации системы искусственного интеллекта на водном транспорте варианты использования*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1303621791
16. Elkhoury E. Understanding the interconnection between assessment of student learning and generative artificial intelligence. *New Directions for Teaching and Learning*. 2024. DOI: 10.1002/tl.20632.
17. Боран-Кешишьян А.Л., Хекерт Е.В. Надежность эргатических составляющих морских тренажерно-обучающих систем. *Журнал университета водных коммуникаций*. 2012; № 2: 99–102.
18. Abdullah Sharadgah T., AbdulatifSa'di R. A Systematic Review of Research on the Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching and Learning (2015–2021): What are the Current Effects? *Journal of Information Technology Education: Research*. 2022; Vol. 21: 337–377. DOI: 10.28945/4999.
19. Park J., Choo S. Generative AI Prompt Engineering for Educators: Practical Strategies. *Journal of Special Education Technology*. 2024. DOI: 10.1177/01626434241298954.
20. Насилевич Я.Г. Феномен диалогово-профессиональных сценариев обучения иностранному языку студентов вуза. *Образование и саморазвитие*. 2011; № 6 (28): 67–72.

References

1. Tomilin A.N., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilina S.N., Yavorskaya D.O. K voprosu ob ustalosti personala sudov kak odnoj iz suschestvennyh prichin avarij na transportnyh sudah. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2020; № 3 (96): 15-23. DOI: 10.34046/aumsuomt96/3.
2. Nagornova A.Yu., Sherajzina R.M. i dr. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: varianty primeneniya*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: IP Ken'shenskaya Viktoriya Valer'evna (izdatel'stvo "Zebra"), 2024.
3. Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Praktika i puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 190-191.
4. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Popova A.V. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii moryakov s primeneniem trenazherov. *Mir transporta*. 2024; T. 22, № 3 (112): 115-122. DOI: 10.30932/1992-3252-2024-22-3-13.
5. Tenischeva V.F. i dr. Professional'naya samoorganizaciya v inoyazychnoj podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 106-108. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-106-108.
6. Filonenko V.A., Tenischeva V.F. Professional'naya samoorganizaciya v usloviyah integracii iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 80-84. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-1116-80-84.
7. Avanesova T.P., Kuznecova Yu.S. K voprosu o metodike obucheniya morskih specialistov, svyazannyh s inoyazychnoj kommunikaciej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 188-191. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-188-191.
8. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Smirnov I.O. et al. Practice and prospects of seafarer simulation training in foreign communication competence. *E3S Web of Conferences*. St. Petersburg: EDP Sciences, 2023; Vol. 460: 05037. DOI: 10.1051/e3sconf/202346005037.
9. Filonenko V.A., Tenishcheva V.F., Zelenkov G.A. et al. Deep awareness as a factor of environmental motivation at sea. *Actual Problems of the Energy Complex and Environmental Protection (APEC-VI-2023):* VI International Conference. Les Ulis: EDP SCIENCES S A, 2023; Vol. 411: 02028. DOI: 10.1051/e3sconf/202341102028.

10. Galieva H.S., Hudik V.A. Formirovanie sposobnosti k mezhkul'turnoj kommunikacii v professional'noj podgotovke buduschih specialistov morskih professij. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2011; T. 3, № 1: 27-35.
11. Sharma R.Ch., Panja S.K. Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Analysis. *Education and Self-Development*. 2025; Vol. 20, № 1: 71-88. DOI: 10.26907/esd.20.1.06.
12. Savel'ev A.M., Zhurenkov A.M. Nacional'nye strategii razvitiya sistem iskusstvennogo intellekta: opyt stran - liderov i situaciya v Rossii. *Nauchnyj vestnik oboronno-promyshlennogo kompleksa Rossii*. 2019; № 3: 75-82.
13. Yang T. Evaluation of the Effect of Generative AI in English Writing Class. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2024; Vol. 38: 279-285. DOI: 10.54097/t9echq16.
14. Jin M. Leveraging Artificial Intelligence for Enhanced English Reading Instruction in Senior High School. *Academic Journal of Management and Social Sciences.* 2024; Vol. 7, № 3: 29-32. DOI: 10.54097/pekwxc50.IMO: Standard Marine Navigational Vocabulary and Seaspeak (IMO Standard Marine/Communication Phrases) Report of the Working Group, NAV 40/16, 18 Feb.
15. *PNST 866-2023: Predvaritel'nyj nacional'nyj standart rossijskoj federacii sistemy iskusstvennogo intellekta na vodnom transporte varianty ispol'zovaniya*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/1303621791
16. Elkhoury E. Understanding the interconnection between assessment of student learning and generative artificial intelligence. *New Directions for Teaching and Learning*. 2024. DOI: 10.1002/tl.20632.
17. Boran-Keshish'yan A.L., Hekert E.V. Nadezhnost' `ergaticheskih sostavlyayuschih morskih trenazherno-obuchayuschih sistem. *Zhurnal universiteta vodnyh kommunikacij*. 2012; № 2: 99-102.
18. Abdullah Sharadgah T., AbdulatifSa'di R. A Systematic Review of Research on the Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching and Learning (2015-2021): What are the Current Effects? *Journal of Information Technology Education: Research*. 2022; Vol. 21: 337-377. DOI: 10.28945/4999.
19. Park J., Choo S. Generative AI Prompt Engineering for Educators: Practical Strategies. *Journal of Special Education Technology*. 2024. DOI: 10.1177/01626434241298954.
20. Nasilevich Ya.G. Fenomen dialogovo-professional'nyh scenariev obucheniya inostrannomu yazyku studentov vuza. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2011; № 6 (28): 67-72.

Статья поступила в редакцию 21.05.26

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 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-258-260

Bayramukova A.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, U.D. Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*
Unatlokov V.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Kh.M. Berbekov Kabardino-Balkarian State University (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru*

THE SYNTAX OF INTERNAL MONOLOGUE IN A NOVEL BY L.N. TOLSTOY. The article is dedicated to a theoretical understanding of the syntax of internal monologue in Leo Tolstoy's novel Anna Karenina. The relevance of this study is determined by the increased interest in contemporary literary studies in forms of artistic psychologism, the subjective organization of narrative, and linguistic methods of representing the character's inner world. The objective of the study is to identify and describe the main syntactic mechanisms of internal monologue, as well as to determine their role in expressing psychologism, subjective perspective, and the socially conditioned self-awareness of the character. The article examines internal monologue not only as a traditional means of psychological characterization but also as a unique syntactically organized form of artistic representation of consciousness. Particular attention is given to such features of inner speech as fragmentation, ellipticality, question-exclamatory organization, conjunctive, asymptomatic, and monosemantic constructions, and modal-evaluative richness. It is argued that these syntactic devices express not only the dynamics of the character's mental life but also the processes of internalization of social, moral, and cultural norms.
Key words: **internal monologue, syntax of literary text, Leo Tolstoy, Anna Karenina**

А.И. Байрамукова*, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*
В.Х. Унатлоков*, канд. филол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru*

СИНТАКСИС ВНУТРЕННЕГО МОНОЛОГА В ОДНОМ РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

Статья посвящена теоретическому осмыслению синтаксиса внутреннего монолога в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Актуальность исследования определяется возросшим интересом современного литературоведения к формам художественного психологизма, субъектной организации повествования и языковым способам репрезентации внутреннего мира персонажа. Основная задача работы состоит в выявлении и описании основных синтаксических механизмов внутреннего монолога, а также в определении их роли в выражении психологизма, субъектной перспективы и социально обусловленного самосознания героя. В статье внутренний монолог рассматривается не только как традиционное средство психологической характеристики, но и как особая синтаксически организованная форма художественной репрезентации сознания. Особое внимание уделяется таким признакам внутренней речи, как фрагментарность, эллиптичность, вопросно-восклицательная организация, присоединительные, бессоюзные и односоставные конструкции, модально-оценочная насыщенность. Обосновывается, что данные синтаксические средства выражают не только динамику психической жизни персонажа, но и процессы интериоризации социальных, нравственных и культурных норм.
Ключевые слова: **внутренний монолог, синтаксис художественного текста, Л.Н. Толстой, художественный психологизм, «Анна Каренина»**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном литературоведении усиливается внимание к формам художественного психологизма и к способам репрезентации внутреннего мира героя. Исследователи связывают развитие прозы с углублением анализа личности, ростом значения субъективных форм повествования и психологически насыщенного письма.

Цель исследования – выявить и теоретически описать основные синтаксические механизмы организации внутреннего монолога в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина», а также определить их роль в репрезентации психологизма, субъектной перспективы и речевой самохарактеристики персонажа.

Задачи исследования:

– уточнить теоретические основания изучения внутреннего монолога в литературоведении и лингвистике, разграничив его с несобственно-прямой речью и другими формами репрезентации внутренней речи персонажа;

– охарактеризовать место внутреннего монолога в поэтике Л.Н. Толстого и показать его связь с принципом психологизма и «диалектикой души» в романе «Анна Каренина»;

– выявить и систематизировать основные синтаксические особенности внутреннего монолога в романе;

– определить художественные и социально-психологические функции синтаксиса внутреннего монолога.

Научная новизна исследования состоит в том, что внутренний монолог в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» рассматривается не только как традиционное средство психологизма, но прежде всего, как самостоятельно организованная синтаксическая форма репрезентации сознания персонажа. Новизна работы также заключается в систематизации синтаксических признаков внутреннего монолога: фрагментарности, эллиптичности, вопросно-восклицательной организации, присоединительных и односоставных конструкций и в выявлении их роли в создании субъектной перспективы и социально-психологической характеристики героя.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и углублении научных представлений о внутреннем монологе как особой форме художественной репрезентации сознания персонажа, а также в выявлении роли синтаксических средств в организации субъектной структуры и психологизма романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина».

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в вузовских курсах по истории русской литературы, стилистике, синтаксису художественного текста и филологическому анализу произведения, а также при подготовке семинарских занятий, спецкурсов и методических материалов, посвящённых поэтике Л.Н. Толстого и формам репрезентации внутренней речи персонажа.

В рамках социогуманитарного анализа художественный внутренний монолог следует рассматривать не как периферийный стилистический прием, а как одну из базовых форм вербализации социально опосредованной субъективности. Для филолога существенно, что внутренняя речь персонажа репрезентирует

не «чистую» психику, изъятую из общественного контекста, а интериоризированный нормативно-ценностный комплекс, в котором сталкиваются семейные, сословные, гендерные, религиозные и нравственные предписания. Для социолога же особенно важно, что эта коллизия получает в художественном тексте не только смысловое, но и формально-синтаксическое выражение. Иначе говоря, синтаксис внутреннего монолога оказывается не внешней оболочкой мысли, а механизмом ее социальной и аксиологической артикуляции.

Такой ракурс особенно продуктивен применительно к роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина», где изображение сознания строится на сложном взаимодействии авторского слова, несобственно-прямой речи, внутреннего монолога и повествовательного комментария. В работах М.Я. Блоха и Ю.М. Сергеевой внутренняя речь осмысляется как особая форма языкового общения и вместе с тем как мощное средство раскрытия личности в художественном тексте; тем самым синтаксическая организация внутреннего монолога выводится из разряда факультативных стилистических подробностей и переводится в сферу конститутивных средств текстообразования [1, с. 132]. Подобная постановка вопроса позволяет говорить о внутреннем монологе у Толстого как об особой субъектно-речевой структуре, в которой речемыслительная деятельность персонажа предстает в условно вербализованном, но структурно мотивированном виде.

Показательно, что уже Л.Я. Гинзбург связывал своеобразие толстовской прозы не с устойчивой характерологической типизацией, а с изображением подвижных душевных состояний. В его интерпретации «произведения Толстого строятся не столько на «героях» как носителях постоянных качеств, сколько на динамике внутренних состояний и на той самой «диалектике души», которая превращается у писателя в системообразующий принцип художественного мышления» [2, с. 173]. Из этого наблюдения вытекает важный для настоящей темы вывод: если предметом изображения становится не завершенный характер, а процессуальность внутренней жизни, то и синтаксис соответствующих фрагментов неизбежно должен быть процессуальным, подвижным, интонационно и композиционно нестабильным. Внутренний монолог в таком случае не может строиться по модели риторически выровненного рассуждения; напротив, он тяготеет к семантико-синтаксической прерывистости, к смене предикативных регистров, к контрасту между аналитической расчлененностью и аффективной компрессией.

Данная мысль получила существенное развитие в толстоведении второй половины XX века. В.В. Виноградов, анализируя поэтику «Анны Карениной», подчеркивал, «что «диалектика души» у Толстого выражается не только в фиксации переходов и противоположностей, но и в обнаружении целостной связи внутреннего мира персонажа» [3, с. 91]. Особенно важно его замечание о том, что внутренний монолог в романе не является привилегией исключительно кризисного или болезненно обостренного сознания: он оказывается универсальной формой самораскрытия героя, способной обнаруживать как нервный надлом, так и спокойное течение рефлексии. Следовательно, синтаксис внутреннего монолога у Толстого обслуживает не исключительно экстремальные аффективные состояния, а весь спектр ментальной активности – от тревожной дезинтеграции до интеллектуально-этического самоупорядочения. Это обстоятельство принципиально: синтаксическая форма внутренней речи в «Анне Карениной» несет не только экспрессивную, но и гносеологическую нагрузку.

Важнейшим теоретическим ключом к пониманию этих процессов остается концепция Д.В. Петрусевич. Исследователь показал, что «повествование может строиться либо с внешней, либо с внутренней точки зрения по отношению к изображаемому лицу; при этом внутренний план психологического видения задается не столько тематически, сколько формально, через систему языковых и композиционных сигналов» [4, с. 72]. Для анализа толстовского внутреннего монолога это чрезвычайно существенно. Когда повествователь принимает внутреннюю точку зрения персонажа, меняется не просто предмет сообщения, но сама архитектоника высказывания: ослабевает дистанцирующий комментарий, редуцируется описательная объективированность, усиливается модально-оценочная слитность авторского и персонажного слова. В тех же случаях, когда автор сохраняет позицию внешнего наблюдателя, в тексте активизируются маркеры предположительности, приблизительности и перцептивной неопределенности: модальные слова, конструкции со значением кажимости, глаголы внутреннего состояния, вводящие психологический план опосредованно. Успенский особо подчеркивал и другое: автор может принять точку зрения персонажа в плане фразеологии, но не совпасть с ним в плане оценки. Именно этот механизм позволяет объяснить многочисленные зоны субъектно-речевой интерференции у Толстого, где внутренняя речь героя как бы просвечивает сквозь авторское повествование, не уничтожая, однако, более широкого аксиологического горизонта романа.

В этом смысле синтаксис внутреннего монолога в «Анне Карениной» должен изучаться не изолированно, а в соотнесении с общей повествовательной многоплановостью текста. Не случайно В.В. Виноградов писал о толстовском углублении принципа многоплановости повествования: язык автора у Толстого, преломляя способы мысли, восприятия и выражения героев, становится семантически многослойным. Следовательно, внутренний монолог предстает здесь как особая зона текстовой гибридизации, где сочетаются автокоммуникативная интенция персонажа, авторская речевая организация и общий идеологический рельеф романа. Это наблюдение исключает упрощенное понимание внутреннего монолога как прямой стенограммы сознания. Речь идет не о буквальном воспроизведении психического процесса, а о художественно мотивированной синтаксической модели сознания.

Наиболее последовательно такой вывод был сформулирован А.В. Десятниковой. По ее наблюдению, «Толстой не просто сделал внутреннюю речь заметной, но функционально отделил ее и от разговорной речи персонажа, и от собственно авторского повествования» [5, с. 24]. Это означает, что внутренняя речь у него обладает своим формальным статусом, своими закономерностями организации и собственной степенью условности. Особенно ценным является вывод Гинзбург о соединении у Толстого двух типов внутреннего монолога – логического и алогического. Иначе говоря, речемыслительный поток у Толстого одновременно способен сохранять аналитическую расчлененность и демонстрировать ассоциативную прерывистость, предикативную редукцию, внезапные смысловые скачки. Для синтаксического анализа это положение имеет принципиальное значение, поскольку позволяет рассматривать толстовский внутренний монолог как поле взаимодействия гипотаксиса и паратаксиса, развернутых причинно-следственных сцеплений и фрагментарных присоединительных цепочек, риторической связности и аффективной дисперсности.

Из сказанного вытекает, что в теоретическом описании внутреннего монолога в рассматриваемом романе необходимо учитывать по меньшей мере пять системных синтаксических параметров. Во-первых, это степень предикативной полноты высказывания. Внутренняя речь, особенно в ситуациях повышенного эмоционального напряжения, тяготеет к неполным, эллиптическим и односоставным конструкциям. Их функция состоит не только в имитации спонтанности мышления. С социолингвистической точки зрения подобная редукция свидетельствует о предельной свернутости контекста: субъект говорит «для себя», следовательно, не нуждается в полном развертывании пресуппозиций, обязательном в межсубъектной коммуникации. Эллипсис здесь выступает формой синтаксической компрессии, обусловленной совпадением адресанта и адресата в пределах одной субъектной инстанции. Далее, существенным признаком внутреннего монолога является его квазидиалогичность. Даже будучи формально монологическим, такое высказывание нередко строится как внутренний спор, автополемика, самоопрос, мысленная реплика в адрес отсутствующего собеседника или в адрес собственного раздвоенного «я». Отсюда исключительная роль вопросительных конструкций. Внутренний вопрос в подобных случаях, как правило, не направлен на получение новой информации, он является синтаксическим знаком проблематизации, индикатором ценностного выбора, формой ментального испытания собственной позиции. Вопросительность здесь тесно связана с модальностью сомнения, с колебанием между альтернативами, с незавершенностью решения.

Стоит учитывать и то, что синтаксис внутреннего монолога характеризуется повышенной значимостью восклицательных и побудительных конструкций. Их нельзя сводить к простому показателю эмоции. В рамках данной художественной поэтики такие структуры маркируют моменты внутренней мобилизации, самоприказа, самоубеждения, то есть ситуации, когда субъект пытается восстановить утраченное нормативное равновесие. В этом аспекте восклицание и внутреннее побуждение являются речевыми следами социального императива, уже интериоризированного сознанием. Герой не только чувствует, но и предписывает самому себе, санкционирует или запрещает, мобилизует или осуждает. Следовательно, синтаксис внутреннего монолога обнаруживает внутри индивидуальной речи присутствие коллективно выработанных норм поведения. Для внутренней речи в рассматриваемом тексте чрезвычайно характерны повторы, синтаксический параллелизм, анафорическое нанизывание, присоединительные конструкции и бессоюзие. Эти явления образуют особую ритмико-синтаксическую ткань текста. Повтор в данном случае не является стилистическим излишеством, он фиксирует обсессивную зацикленность сознания, невозможность выйти из круга одной доминантной мысли. Параллельные конструкции создают эффект последовательного самопроверочного перебора, когда одна и та же смысловая матрица варьируется в нескольких синтаксических проекциях. Бессоюзие ускоряет темп внутренней речи и передает ассоциативную сцепленность впечатлений, еще не подвергнутых окончательной рационализации. Присоединительные цепочки, напротив, демонстрируют разрастание мысли за пределы первоначального предикативного ядра, что особенно важно для изображения рефлексивного саморазвертывания субъекта.

Важным теоретическим ключом к пониманию этих процессов остается представление о том, что повествование может строиться либо с внешней, либо с внутренней точки зрения по отношению к изображаемому лицу. При этом внутренний план психологического видения задается не столько тематически, сколько формально, через систему языковых и композиционных сигналов. Для анализа внутреннего монолога это чрезвычайно существенно. Когда повествователь принимает внутреннюю точку зрения персонажа, меняется не просто предмет сообщения, но сама архитектоника высказывания: ослабевает дистанцирующий комментарий, редуцируется описательная объективированность, усиливается модально-оценочная слитность авторского и персонажного слова. В тех же случаях, когда сохраняется позиция внешнего наблюдателя, в тексте активизируются маркеры предположительности, приблизительности и перцептивной неопределенности: модальные слова, конструкции со значением кажимости, глаголы внутреннего состояния, вводящие психологический план опосредованно. Существенно и другое: авторская инстанция может принять точку зрения персонажа в плане фразеологии, но не совпасть с ним в плане оценки. Именно этот механизм

позволяет объяснить многочисленные зоны субъектно-речевой интерференции, где внутренняя речь героя как бы просвечивает сквозь авторское повествование, не уничтожая при этом более широкого аксиологического горизонта романа.

Для романа «Анна Каренина» особое значение имеет не только наличие внутренней речи как таковой, но и ее композиционный статус в структуре повествования. В специальных исследованиях убедительно показано, что повествовательная организация романа строится не просто как последовательность фабульно значимых сообщений, а как сложное чередование эпизодов-сцен, резюмирующих фрагментов и эпизодов-интроспекций, в которых доминируют внутренний монолог, косвенная речь или несобственно-прямая речь. Благодаря этому внутренняя речь приобретает статус не локального приема психологической характеристики, а регулярной композиционной формы, обслуживающей переломные, рефлексивно насыщенные и аксиологически напряженные моменты судьбы героев. Для синтаксической теории отсюда вытекает принципиально важный вывод: внутренний монолог в «Анне Карениной» нельзя описывать изолированно от его композиционной функции, поскольку его фразовая организация определяется не только психическим содержанием высказывания, но и местом соответствующего фрагмента в общем ритме романного целого. Эпизод-интроспекция обладает собственной темпоральностью, иной плотностью события и особым типом причинности: внешнее действие в нем замедляется или почти приостанавливается, тогда как внутренняя работа сознания, напротив, сгущается и становится сюжетно значимой. Следовательно, и синтаксис такого эпизода закономерно приобретает повышенную степень субъективной концентрации, интонационной подвижности и смысловой прерывистости.

Если рассматривать данный вопрос в более широком социологическом и социогуманитарном горизонте, становится очевидным, что внутренний монолог в рассматриваемом романе представляет собой форму художественного моделирования процесса интериоризации социального мира. Герой мыслит не в пустоте и не в отвлеченном психологическом вакууме: в его внутренней речи продолжают действовать нормы брака, семьи, сословной иерархии, религиозного долга, гендерного этикета, морального самоосуждения и культурно предписанных сценариев поведения. Именно поэтому внутренняя речь столь часто принимает форму самообвинения, внутреннего суда, колебания между желанием и обязанностью, между личной аффективностью и надличной санкцией. В интерпретационном плане это позволяет рассматривать синтаксис внутреннего монолога не как нейтральную оболочку уже готовой мысли, а как механизм ее социально-ценностной артикуляции: столкновение альтернативных модальностей, резкие переходы от утверждения к вопросу, от аналитического развертывания к обрывочности, от причинного рассуждения к эмоциональному импульсу выступают языковыми следами внутренней борьбы субъекта. Такой субъект предстает не как единая и самотождественная психологическая субстанция, а как поле пересечения разнокачественных социальных голосов, уже переведенных во внутренний регистр и потому переживаемых как собственная мысль героя.

В этом отношении принципиально важен и гендерный аспект, получивший специальное освещение в новейших исследованиях прямой внутренней речи персонажей романа. В этих работах показывается, что гендерные различия обнаруживаются уже на уровне внутреннеречевой организации: прямая внутренняя речь женских персонажей закономерно оказывается более эмоциональной и экспрессивной, тогда как мужская внутренняя речь строится по иным моделям речевого самовыражения, что позволяет говорить о различной степени эмоциональной разомкнутости и различном способе смысловой самоорганизации высказывания. Для теоретической статьи этот результат значим не как основание для упрощенных эссенциалистских противопоставлений «мужского» и «женского» сознания, а как свидетельство социально кодированной дифференциации речевых моделей. Иначе говоря, синтаксис внутреннего монолога может быть осмыслен как медиатор гендерной социализации, как художественная форма репрезентации различных режимов самоконтроля, эмоциональной легитимности и рефлексивной дисциплины, санкционированных культурой XIX века. Отсюда вытекает и различный баланс между связностью и фрагментацией, между аналитической расчлененностью и аффективной импульсивностью, между внутренним самоприказом и внутренним самораскрытием. Таким образом, гендерный аспект не отменяет общей субъектной природы внутреннего монолога, но существенно усложняет его описание, показывая, что даже глубоко интимные формы художественной речи сохраняют следы социальных норм, культурных ожиданий и исторически обусловленных моделей самопереживания.

Таким образом, внутренний монолог в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» может быть осмыслен не только как традиционный приём психологизма, но и как особая, синтаксически организованная форма репрезентации сознания персонажа. Обобщение научных подходов показало, что в структуре романа внутренняя речь связана с общим углублением психологического анализа, с субъектной многоплановостью повествования и с композиционной значимостью интроспективных фрагментов. Это обосновывает и научную новизну исследования: внутренний монолог рассмотрен как самостоятельный механизм текстообразования, в котором синтаксис выполняет не вспомогательную, а конструктивную функцию. Теоретическая значимость работы подтверждается уточнением представлений о соотношении внутреннего монолога, несобственно-прямой речи и субъектной перспективы, а практическая – возможностью использования полученных выводов в университетских курсах по истории русской литературы, стилистике и филологическому анализу текста.

Синтаксис внутреннего монолога у Толстого строится на сочетании фрагментарности и логической расчленённости. Его определяющими признаками выступают эллиптичность, вопросно-восклицательная организация, присоединительные, бессоюзные и односоставные конструкции, а также повышенная модально-оценочная насыщенность. Эти синтаксические средства обеспечивают не только передачу психической динамики героя, но и артикуляцию его ценностного, нравственного и социально обусловленного самосознания.

Дальнейшее развитие темы видится в трёх направлениях: в сопоставлении синтаксиса внутреннего монолога в «Анне Карениной» с романами «Война и мир» и «Воскресение»; в более детальном исследовании гендерной дифференциации внутренней речи персонажей; а также в междисциплинарном изучении связи синтаксиса, повествовательной перспективы и социальных механизмов интериоризации. Целевой аудиторией статьи являются филологи, литературоведы, лингвисты, исследователи нарративных форм, а также преподаватели и студенты гуманитарных направлений, работающие с проблемами художественного психологизма и субъектной организации текста.

Библиографический список

1. Блох М.Я., Сергеева Ю.М. *Внутренняя речь в структуре художественного текста*: монография. Москва: Прометей, 2011.
2. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Ленинград: Советский писатель, Ленинградское отделение, 1971.
3. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы: избранные труды*. Москва: Наука, 1980.
4. Петрусевич Д.В. Прямая внутренняя речь персонажей в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». *Актуальные проблемы филологии*: сборник научных статей. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2024; Выпуск 17: 69–74.
5. Десятникова А.В. Об эпизодах-интроспекциях в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 10, Ч. 2: 22–26.

References

1. Bloh M.Ya., Sergeeva Yu.M. *Vnutrennyaya rech' v strukture hudozhestvennogo teksta*: monografiya. Moskva: Prometej, 2011.
2. Ginzburg L.Ya. *O psihologicheskoj proze*. Leningrad: Sovetskij pisatel', Leningradskoe otdelenie, 1971.
3. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj prozy: izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1980.
4. Petrusevich D.V. Pryamaya vnutrennyaya rech' personazhej v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina». *Aktual'nye problemy filologii*: sbornik nauchnyh statej. Gomel': GGU im. F. Skoriny, 2024; Vypusk 17: 69-74.
5. Desyatnikova A.V. Ob `epizodah-introspekciyah v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 10, Ch. 2: 22-26.

Статья поступила в редакцию 19.04.26

УДК 811.512.141'367 + 81'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-260-264

Alimbayeva G.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbaewa5@mail.ru*

Sagitova A.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: aigul74s@mail.ru*

Khusnetdinova R.Ya., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ramilj_61@mail.ru*

STRUCTURAL, SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF REPETITIONS IN THE MODERN BASHKIR LANGUAGE. The article is dedicated to the study of lexical and syntactic repetitions in the modern Bashkir language. Their structural types, modal meanings, and stylistic functions are examined. The main objective of the research is to systematize the models of repetitions and identify the subjective-modal nuances they express. The material for the study is drawn from literary

texts and records of colloquial speech. Differences between repetitions, paired words, and compound words have been established. A classification comprising nineteen structural-semantic models has been developed. Grammatical features and modal semantics have been defined for each model. Conditional-indicative and conditional-concessive constructions have been identified and described. It has been proven that repetitions serve as a means of expressing intensification, duration, categoricalness, indifference, and emotional evaluation. The main stylistic functions of repetitions in literary texts have been determined. The results obtained deepen the understanding of Bashkir syntax and stylistics.

Key words: **Bashkir language, reduplication, lexical repetitions, syntactic repetitions, subjective modality, conditional-indicative constructions, expressive syntax, stylistics of literary speech**

***Г.Г. Алимбаева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbaewa5@mail.ru*
***А.Г. Сагитова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа ,E-mail: aigul74s@mail.ru*
***Р.Я. Хуснетдинова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ramilj_61@mail.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию лексических и синтаксических повторов в современном башкирском языке. Рассматриваются их структурные типы, модальные значения и стилистические функции. Основная задача исследования – систематизировать модели повторов и выявить выражаемые ими субъективно-модальные оттенки. Материалом послужили тексты художественной литературы и записи разговорной речи. Установлены различия между повторами, парными и сложными словами. Разработана классификация из пятнадцати структурно-семантических моделей. Для каждой модели определены грамматические особенности и модальная семантика. Выявлены и описаны условно-изъявительные и условно-уступительные конструкции. Доказано, что повторы служат средством выражения усиления, длительности, категоричности, безразличия и эмоциональной оценки. Определены основные стилистические функции повторов в художественном тексте. Полученные результаты углубляют представления о синтаксисе и стилистике башкирского языка.

Ключевые слова: **башкирский язык, редупликация, лексические повторы, синтаксические повторы, субъективная модальность, условно-изъявительные конструкции, экспрессивный синтаксис, стилистика художественной речи**

Изучение выразительных ресурсов национальных языков относится к числу приоритетных задач современной лингвистики. В башкирском языкознании, несмотря на богатейший опыт описания грамматического строя и лексического состава, отдельные пласты экспрессивного синтаксиса остаются недостаточно исследованными. К их числу принадлежат лексические и синтаксические повторы (ҡабатлауҙар), которые до настоящего времени не получили комплексного освещения, хотя их частотность в художественной и разговорной речи чрезвычайно высока. Как справедливо отмечает Г.А. Басырова, зачастую повторы ошибочно отождествляются с парными словами (парлы һүҙҙәр) или рассматриваются как разновидность сложных слов, что ведет к размыванию границ между этими принципиально различными явлениями [1, с. 54].

Отдельные аспекты функционирования повторов в тюркских языках затрагивались в трудах Г.А. Басыровой [1], Р.Г. Закировой [2], Р.Я. Хуснетдиновой [3; 4], З.Я. Шариповой [5], Ф.Г. Галлямова [6], Т.Б. Калабаевой [7], З.Н. Кожабергеновой [8], А.А. Абдуллаевой [9], однако целостного исследования структурных типов повторов и модальной семантики не проводилось. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системного описания повторов как средства выражения субъективной модальности и эмоциональной оценки.

Объект исследования – лексические и синтаксические повторы; предмет – их структурные модели, модальная семантика и стилистические функции.

Цель – систематизация структурно-семантических типов повторов и описание их модального потенциала.

Задачи: 1) дифференциация повторов от парных и сложных слов; 2) разработка классификации; 3) описание модальных значений моделей; 4) анализ стилистических функций.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые в башкирском языкознании представлена детализированная классификация, охватывающая 15 структурно-семантических моделей повторов, для каждой из которых дается комплексное описание грамматического оформления и модальной семантики. В научный оборот вводятся данные о функционировании условно-изъявительных, условно-уступительных конструкций, повторов с частицей *шул* и риторических повторов-вопросов, которые ранее не подвергались специальному анализу.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении представлений о синтаксическом строе и стилистике башкирского языка, уточнении критериев разграничения повторов, парных и сложных слов, а также в развитии функционально-семантического подхода к описанию модальности в тюркских языках.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования его материалов и выводов в преподавании вузовских курсов по морфологии, синтаксису, стилистике современного башкирского языка и лингвистическому анализу художественного текста. Результаты могут быть востребованы при составлении словарей и грамматических справочников.

Материалом исследования послужили произведения классиков башкирской литературы, тексты публицистики, а также записи устной разговорной речи, собранные авторами. Методология работы включает описательный метод, метод компонентного анализа, а также элементы функционально-семантического и контекстуального анализа.

Общая характеристика повторов

В лингвистике для обозначения повторов используются термины «редупликация», «лексические повторы», «слова-повторы». Анализ научной литературы показывает, что существуют две основные точки зрения на природу повторов: 1) повторы рассматриваются как разновидность сложных слов; 2) повторы объединяются с парными словами (парлы һүҙҙәр). Однако, как справедливо утверждает Г.А. Басырова, формальный подход, при котором и те, и другие состоят из нескольких слов, не учитывает глубинных различий [1, с. 54]. Принципиальное различие заключается в том, что компоненты повторов являются тождественными лексемами (например: *бара-бара, матур-матур*), тогда как парные слова образуются сочетанием слов: 1) состоящих в синонимических и антонимических отношениях (*дуҫ-иш 'друг-приятель', аяҡ-кул 'конечности'*); 2) семантически различных, но «принадлежащих к одной родовой категории (*тау-таш'горно-каменистая местность'*)»; 3) «где второй компонент представлен своеобразным фонетическим отзвуком первого, не обладающим никаким лексическим значением (*нарыҡ-марыҡ 'разные овцы'*)» [10, с. 131–132]. Сложные слова являются «результатом целостного соединения производящих основ в одну нераздельную лексему (*ҡыҙылтүш 'снегирь'*)» [11, с. 7–8], тогда как повторы сохраняют раздельнооформленность и свободную сочетаемость. Кроме того, повторы, как правило, акцентируют количественное или эмоциональное усиление признака, оставаясь в рамках лексического значения повторяемого слова, в то время как парные слова выражают собирательность, обобщение или противопоставление.

Структурные типы повторов

По своей структуре повторы в башкирском языке подразделяются на два основных типа: полные (абсолютные) и неполные (усеченные). Полные повторы, в свою очередь, включают несколько разновидностей.

Первую разновидность представляют собой полные равные повторы, при которых слово повторяется без каких-либо формальных изменений: ***Йоҡла**, балам, **йоҡла!*** (С. Агиш). *'Спи, дитя мое, спи!'*. Вторую разновидность составляют морфематические повторы, возникающие путем присоединения к компонентам дополнительных аффиксов. Наиболее продуктивными здесь являются:

а) повторы с аффиксом исходного падежа у первого компонента, например: – Кем ҡыҙы булаһығыҙ? – тине. /– Мин, ағай, **Шишмәнән**, беләһегеҙҙер. / – Улай икән. Рәхмәт һеҙгә, **Шишмә ҡыҙы** (Т. Таһиров). '– Чья Вы дочь? – спросил. / – Я, агай, из Чишмов, Вы, наверное, знаете. / Вон оно как. Спасибо вам, чишминка';

б) повторы с помощью элемента *-һа/-һә* (аффикса условного наклонения): ***Борһа – борор** – старшина бит* (И. Абдуллин). *'Накрутит так накрутит – старшина ведь';*

в) антонимические повторы с отрицательными аффиксами -ма/-мә: Өфө кешеһе **һөйләһә**, **һөйләмәһә** лә һәр ваҡыт ул хаҡ («Бәйләнештә» социаль селтәренән). 'Уфимец всегда прав, говорит он или не говорит';

г) повторы глаголов в разных временных формах (к примеру, прошедшее время в ответной реплике): – **Аңлайым** мин һине, Самат Солтанович. / – **Аңлағас**… коммунистың йөҙө берәү генә булырға тейеш (И. Абдуллин). '– Я понимаю тебя, Самат Султанович. / – Если понимаешь… у коммуниста должно быть только одно лицо';

д) повторы, выражающие противопоставление с помощью антонимичных прилагательных, например: – Ҡасандыр һин миңә, **көсһеҙҙәрҙе** ғәфү итергә кәрәк, тигәйнең. / – **Көслөләрҙең** йәрҙәрен тартып алмайҙар (И. Абдуллин). '–

Когда-то ты говорил мне, что надо прощать слабых. / – У сильных любимых не отнимают';.

Важно подчеркнуть, что неполные (усеченные) повторы, по мнению большинства исследователей, не являются специфически башкирским явлением и в основном заимствованы из других языков.

Модальные значения, выражаемые повторами

Повторы в башкирском языке служат для передачи широкого спектра модальных значений, которые зависят от способа их организации. Систематизация материала позволила выделить следующие основные типы модальных оттенков:

1. Неизменяемые повторы с интонационной связью (усиление признака). При неизменяемом повторе слов связь между ними выражается только интонационно (сочинительная связь). Говорящий делает акцент на высокой степени признака или состояния: 1. *Мин* ***бик-бик*** *бәхетле* (А. Ғиләжев). *'Я очень-очень счастлив'*. 2. *Йылғаның уң яғында …* ***матур-матур*** *йорттар,* ***урам-урам*** *булып теҙелеп киткән һәр йорт эргәһендә* ***бәләкәй-бәләкәй*** *баҡсалар* (Ж. Кейекбаев). *'По правую сторону речки… красивые-красивые дома, маленькие-маленькие сады у каждого дома, выстроившихся улица за улицей'*.

Особая разновидность – повтор для выражения уступительно-условной модальности. При повторе глагола в прошедшем времени или деепричастии может возникать значение *'раз уж (сделал), то (сделал)', 'пусть так'*: ***Әйткәс, әйткәс****, рәхмәтте ҙурырҡ хөрмәт өсөн* ***әйтергә*** *кәрәк* (Т. Миннуллин). *'Если уж говорить, то спасибо нужно говорить для большего уважения'*.

Если между неизменяемыми повторами вставляются союзы *да/дә, та/тә,* говорящий усиливает значение и придает высказыванию эмоционально-сообщительный оттенок (восхищения, восторга, радости, удивления, досады): 1.– *Их,* ***балығы ла балығы****! – тип маҡтанырға тотондо* (Ғ. Лоҡманов). *'– Эх, рыба так рыба! – принялся хвастаться он'*. 2. *Урыҫтар һаман* ***килә лә килә****, быларҙы* ***һораша ла һораша*** *икән* (Ф. Бикмөхәмәтова). *'Русские все приходят и приходят, об этом все расспрашивают и расспрашивают, оказывается'*. 3. ***Бәхетле*** *кеше һаман да* ***бәхетле*** (З. Биишева). *'Счастливый человек всё же счастлив'*. 4. ***Һыуҙары ла Һыуҙары****!...* (Н. Арыҫланов). *'Воды-то, воды!..'*. 5. *Он* ***ултәнем дә ултәнем****, Ҡамыр* ***йәйҙем дә йәйҙем*** (Һөйләү телмәренән). *'Муку просеивал и просеивал, тесто катал и катал'*.

2. Повторы со словами *тек, тиһәң, тигәс, булғас, ҡалғас, икән.* Между повторяющимися словами (чаще всего существительными или глаголами) вставляются слова *тек* (со значением *'именно, точно'*), *тиһәң 'если скажешь', тигәс 'когда сказал', булғас 'раз уж', ҡалғас 'раз осталось', икән 'оказывается'* для выражения решительности, категоричности, безапелляционности, удивления от очевидности факта [4, с. 35]. Например: 1. *Мин ҙәем* ***барам тек барам*** (М. Ғафури). *'Я сам пойду так пойду'*. 2. *Егет һүҙе бер була,* ***китергә тигәс китергә!*** (М. Хәбибуллин) *'Слово мужчины одно, раз сказал уйти – значит уходить!'*. 3. ***Барырға*** *булғас* ***барырға инде*** (С. Сабиров). *'Раз решил ехать – так ехать'*. 4. ***Белә тиһәң дә белә*** (Ф. Шәфиғуллин) *'Вот знает так знает'*. 5. ***Оялам, тигәс, оялам****…* (М. Кәрим). *'Раз сказал, стыжусь, значит, стыжусь...'*.

3. Условно-уступительные повторы с частицей *ла/лә* (безразличие, независимо от обстоятельств). Повторяются две формы одного глагола – утвердительная (обычно в условном наклонении) и отрицательная (также в условном наклонении) с частицей *ла/лә* после каждой (иногда после одного). За ними также может следовать обобщающее слово *барыбер 'всё равно'* или аналогичное по смыслу выражение. Конструкция может быть как в пределах одной реплики, так и в диалоге. С помощью подобных выражений говорящий передает оттенок неопределенности либо полного безразличия по отношению к реальности действия: 'независимо от того, произойдет действие или нет', 'всё равно', но с сохранением сомнения: 1. ***Ҡараһа ҡарамаһа ла****, янында булһын* (Ш. Камал). *'Посмотрит – не посмотрит, пусть будет рядом'*. 2. *Ни* ***уйлаһа ла уйлағандыр*** (Э. Ҡасимов). *'Что бы ни думал, наверное, подумал'*. 3. *Иртәгә юлға сығҡансы, әхирәтем янына барам,* ***тыңлаһа-тыңламаһа ла*** *үҙ кәңәшемде бирәйем әле* (Д. Мәхмүтдинова). *'Завтра, прежде чем отправиться в путь, я пойду к подруге и дам ей свой совет, послушает она меня или нет'*. 4. ***Килһә лә, килмәһә лә,*** *барыбер әҙерләнергә кәрәк* (Һөйләү телмәренән). *'Придет он или не придет, всё равно нужно готовиться'*.

4. Условно-изъявительные повторы со значением допущения, смирения, решимости. Первым компонентом является глагол в форме условного наклонения (с аффиксом *-ha/-hə*), вторым компонентом – тот же глагол на *-а/-ә/-й,* то есть в форме настоящего времени изъявительного наклонения. Между компонентами могут стоять частицы *ла/лә, инде, икән*, а также вспомогательный глагол *ҡуйыу*. Такие конструкции передают значение допущения, смирения перед обстоятельствами, а также решимости говорящего (или характеристику персонажа): *'если уж произойдет – значит, произойдет', 'пусть будет так', 'обязательно сделает, если уж взялся'*. Здесь можно выделить следующие разновидности:

1) с частицей икән (оттенок неожиданности или констатации факта): **Килһә килә** икән бәхет (А. Ғиләжев).'Если придет – приходит, оказывается, счастье' (в значении 'что будет, то будет', 'пусть приходит, если придет');

2) с частицей инде (уверенность в характерологическом свойстве): **Әйтһә әйтә инде** Илһөйә (К. Усманова).'Скажет, так скажет Ильсия' (т. е. 'у нее такой характер – она обязательно скажет, не промолчит');

3) с частицей ла/лә и вспомогательным глаголом ҡуйыу (завершенность, решительность): Оло апайым упсым уҫал ғына икән, **әйтһә, әйтә лә ҡуя** (А. Айытколова).'Старшая моя сестра, оказывается, такая злая, скажет, так скажет';

4) с противопоставлением утвердительной и отрицательной форм в пределах одной конструкции (нерегулярность как данность): *Район үҙәгенә күсерҙәләр, участковый аҙнаһына бер тапҡыр* ***килһә килә, килмәһә*** *юҡ* (В. Исхаков). *'Перевели в районный центр, участковый раз в неделю если придет – придет, если нет – нет'* (т. е. *'приходит нерегулярно, как получится'*).

5. Условно-изъявительные повторы со значением допущения, смирения, решимости. Это диалогические повторы с условным наклонением. Повторяемая лексема сначала вводится в речь одним собеседником в изъявительной или сослагательной форме, а затем повторяется другим (или тем же) говорящим в форме условного наклонения (*-ha/-hə*) часто с частицей *ла/лә* для выражения сомнения, безразличия: 1. – *Ҡолаҡты* ***бормаһа****… /* – ***Борһа*** – ***борор*** *– старшина бит* (И. Абдуллин). *'– Если уши не накрутит… / – Накрутит, так накрутит – старшина ведь'*. 2. – *Күрергә* ***насип булһын****. /* – ***Насип булмаһа****, үҙебеҙ насип итербеҙ* (М. Карим). *'– Довелось бы увидеть. / – Если не доведется, сами сделаем так, чтобы довелось'*. 3. – *Телең* ***көрмәлә*** *башланы. Бар, ҡайт. /* – ***Көрмәлһә****… күңелем* ***көрмәлмәй*** *минең* (И. Абдуллин). *'– Твой язык начал заплетаться. Иди, возвращайся. / – Если и заплетается... душа моя не заплетается'*.

6. Повторы в отношении подлежащее – сказуемое (уверенность). В конструкциях этого типа повторяемое слово выступает сначала в роли подлежащего (с частицей *да/дә*), затем в роли сказуемого (без частицы или с той же частицей). В модальном плане они выражают уверенное утверждение тождества, т. е. *'это действительно X, и никак иначе'*, например: ***Бал да – бал, был да – бал, шәкәр ҙә – шәкәр, был да – шәкәр*** (Ф. Шәфиғуллин). *'И мед – мед, и это – мед, и сахар – сахар, и это – сахар'*.

7. Повторы с определением и сказуемым (вынужденная решимость). Первым компонентом таких повторительных конструкций является определение в форме причастия, вторым – сказуемое, выраженное тем же словом. С их помощью передается модальное значение смиренной решимости: *'будь что будет', 'потеряно, так потеряно'*, например: ***Бөткән*** *баш* ***бөткән!*** *Мин тәүәкәлләргә булдым* (Г. Баширов). *'Или пан, или пропал (была ни была)! Я решился рискнуть'*.

8. Повторы с падежными формами. Данный структурный тип характеризуется тем, что компоненты повтора оформляются идентичными или различными падежными аффиксами, что порождает специфические модально-оценочные значения. В рамках этой модели выделяются три основные разновидности:

1) повторы с винительным падежом III лица. Повторяемое слово (существительное или субстантивированная часть речи) оформляется аффиксом винительного падежа *-ен/-ын/-н.* Конструкция выражает значение *«что касается X-а», «в отношении X-а»*. В отличие от классического смягчения категоричности, анализ языкового материала показывает, что в подобных высказываниях констатируемый факт регулярно сопровождается противоречивыми последствиями или уступительной оговоркой: говорящий признает наличие действия, но подчеркивает его неполноту, несоответствие ожиданиям или сопутствующее отсутствие логического развития ситуации [4, с. 35]. Реализуется модальный оттенок *«сделать-то сделал, но…», «сам факт имел место, однако результат оказался иным/нулевым»*. Например: *Ҡыҙы, әсәһенең сәскәләрен алғас, рәхмәт* ***әйтте-әйтөүен****, әммә әсәһенә, исмаһам, йылы ҡараш та ташламаны* (М. Мәхмүтйәнова). *'Дочь, получив цветы матери, поблагодарить – поблагодарила, однако на мать даже теплого взгляда не бросила'*. Форма *әйтөүен* (винительный падеж от *әйтөү 'говорение'*) в составе повтора *әйтте-әйтөүен* акцентирует наличие вербального действия благодарности. Модальное значение конструкции – констатация факта благодарности как свершившегося акта, за которым, вопреки ожидаемой эмоциональной близости, следует полное отсутствие невербального проявления чувств (противоречивое последствие). В следующем примере компонент *эшләүен* (винительный падеж от *эшләү 'делание'*) в составе повтора *эшләүен эшләне* выражает значение *«что касается выполнения работы – она выполнена»*. Модальным планом выступает признание факта труда, контрастирующее с полным отказом от материального вознаграждения: ***Эшләүен эшләне****, тик ауылдаштарынан үҙ эше өсөн бер тин дә аҡса һораманы, биргәнде лә алманы* (Р. Өмөтбаев). *'Работу-то он сделал, только с односельчан за свой труд ни копейки денег не попросил, и то, что давали, не взял';*

2) повторы с дательно-направительным падежом. Компонент повтора используется в форме дательно-направительного падежа (аффиксы *-ға/-әә, -ҡа/-кә, -а/-ә*), зачастую в позиции обособленного уточнения или предикативного центра. Конструкция акцентирует внимание на сфере действия (*«что касается X-а», «в плане X-а»*) с оттенком интенсивности или исключительности признака. Как и в случае с винительным падежом, здесь также проявляется модальность противоречивости: говорящий выделяет аспект, в котором действие проявилось максимально ярко или, напротив, было сведено к минимуму, контрастируя с общим контекстом. Например: *Унан һуң күп кенә супермаркеттарҙа тәбиғи һөт азығытарын айырып күрһәтеп торған яҙыуҙар барлығҡа* ***килде килеүгә****. Әммә ҡайһы бер кибеттәрҙә бындай белешмәләр күренер-күренмәҫ кенә итеп бирелә* («Атайсал» гәзитенән). *'После этого во многих супермаркетах таблички, указывающие на натуральные молочные продукты, появиться-то появились. Однако в некоторых магазинах подобная информация подается едва заметно'*. В данном примере повтор *килде килеүгә* (дательно-направительный падеж от

килеү 'приход / появление') передает значение *«что касается появления – оно произошло»*. Модальность констатирует свершившийся факт, но последующая часть предложения вводит противоречащее ограничение: таблички есть, но они малозаметны, что нивелирует эффект от их наличия. Рассмотрим следующий пример: *Юлда Хәлитов ҡатындың ҡылын тартып* ***ҡараны ҡарауға****, әммә Ҡәмәриә бер һүҙ ҙә өндәшмәне* (Ә. Ғүмәр-Үтәбай). *'В пути Халитов попробовать-то попробовал тронуть струны души женщины, однако Камария ни слова не проронила'*. В данном случае повтор с дательно-направительным падежом (*караны ҡарауға*, где *ҡарау 'попытка посмотреть / попробовать'*) фиксирует предпринятое действие. Модальность высказывания строится на противопоставлении совершенной попытки и нулевой реакции объекта воздействия. В следующем примере форма *һикереүгә* (дательно-направительный падеж от *һикереү 'прыганье'*) служит для выделения конкретного аспекта способностей собеседника. Модальное значение – не просто похвала, а указание на исключительность проявления навыка именно в этой сфере. Конструкция может также содержать скрытую уступительность (*«в прыжках-то ты хорош, но…»*), хотя в данном контексте реализуется преимущественно выделительно-восхитительная семантика: *Һин былай бик һәйбәт* ***һикерә инең һикереүгә*** (Һәйләү телмәренән). *'Ты так-то очень хорошо прыгал – что касается прыжков'*;

3) повторы с исходным и притяжательным падежами как выражение превосходной степени. Данная разновидность объединяется в рамках падежной модели на основании общего модального значения предельной интенсификации признака (*«самый-самый», «наилучший из возможных»*).

а) конструкция с исходным падежом первого компонента. Первый компонент редуплицированного сочетания ставится в исходный падеж (аффикс *-нан/-нән*), второй – в именительном или также в исходном (в зависимости от синтаксической роли). Данной конструкцией выражается значение, близкое к элативной превосходной степени прилагательных: *«X из X-ов», «в высшей степени качественный X»*. Например: 1. ***Ғәзиздәрҙән-ғәзиз, гүзәлдәрҙән-гүзәл, изгеләрҙән-изге*** *әсәләр* (Йырҙан). *'Дороже всех дорогих, прекраснее всех прекрасных, святее всех святых – Матери'*. 2. *Эйе,* ***яңынан-яңы*** *ысулдар уйлап табып ҡына торалар* («Мораҙым» гәзитенән). *'Да, придумывают все новые и новые способы';*

б) конструкция с притяжательным падежом. В качестве первого компонента в данной конструкции служит имя существительное в форме притяжательного падежа (с аффиксами *-дың/-дең*), второго – то же существительное в именительном падеже (возможно, с притяжательным аффиксом III лица для согласования). Данной конструкцией передается семантика исключительности, элитарности субъекта или объекта (*«богатырь из богатырей», «красавец из красавцев»*), выражается восхищение и констатация превосходства. Например: 1. *Бәләкәйҙән* ***аҡыллының-аҡыллыһы*** *булып үҫте Әгзәм* (А. Акилов). *'С детства Агзам рос умнейшим из умных'*. 2. *Көслөләрҙең* ***көслөһө*** *һин икән!* (Әкиәттән). *'Оказывается, ты сильнейший из сильных!'*. 3. ***Батырҙарҙың батыры*** *булды* (К. Усманова). *'Стал батыром из батыров'*.

9. Повторы с союзом *һәм* (совместность, последовательность). Повторяющиеся слова или словосочетания соединяются сочинительным союзом *һәм 'и'*. Данная конструкция выражает совместность, одновременность двух или нескольких явлений либо их последовательность: ***Тау һәм урман. Тағы тау һәм тағы урман*** (К. Мәргән). *'Гора и лес. Снова гора и снова лес'*.

10. Повторы с частицей *һуң* (эмфаза). Частица *һуң 'же, ведь'* используется после первого компонента повтора, который может быть существительным или местоимением. Данной конструкцией передается модальное значение эмфатического выделения, восхищения, удивления: 1. *Ә* ***күк һуң, күк*** *көмбәҙе!* (Р. Байымов). *'А небо-то, небесный купол!'*. 2. ***Күҙҙәре*** *һуң,* ***күҙҙәре*** *ниндәй!* (З. Биишева). *'Глаза-то, глаза какие!'*. 3. ***Аты*** *һуң,* ***атын*** *ҡарағыҙ!* (З. Биишева). *'Конь-то, посмотрите на коня!'*.

11. Повторы с междометиями и уточняющими членами. При существительном, оформленном аффиксами принадлежности, даются уточняющие члены (определения, дополнения). Конструкция, часто начинающаяся с междометия (*үй, эй* и др.), передает модальное значение эмоционального выделения качества (обычно размера, силы, красоты) с оттенком восхищения или удивления. Например: 1. *Ул айыуҙың* ***ҙурлығы****! … Үй, уның* ***ҙурлығы****!* (Н. Мусин). *'До чего же огромен этот медведь! … Ох, до чего огромен!'*. 2. *Эй, ул* ***ҡәлғәләрҙең*** *ныҡлығы, ул* ***ҡәлғәләрҙең*** *матурлығы!* (Ә. Хәкимов). *'Ах, какая мощь у этих крепостей, ах, какая красота у этих твердынь!'*.

12. Оценочные повторы (значение раскрывается в контексте). Главный член предложения повторяется, при нем выступают определения-прилагательные. Оценочное значение не выражено прямо, а выводится из контекста. В плане выражения модального значения следует отметить, что оценка (положительная или отрицательная) становится понятной только из предшествующего или последующего текста: *Ун дүрткә яңы сыҡты әле минең* ***ҡыҙым*** *Хәнәкә исемле. Матур* ***ҡыҙ****. Һәйкәмлә* ***ҡыҙ*** (К. Мәргән). *'Моей дочери Ханаке только что исполнилось четырнадцать. Красивая девушка. Симпатичная девушка'*.

13. Повторы слов *дан, сәләм, хөрмәт, рәхмәт* (восклицательные). Повторяются абстрактные существительные со значением *'слава', 'привет', 'уважение', 'спасибо'*. Конструкциями передается усиленное выражение благодарности, прославления, приветствия: 1. *Егетһең икән!* ***Дан*** *һиңә,* ***дан****!* (К. Мәргән). '*Мужчина, оказывается, ты! Слава тебе, слава!'*. 2. ***Рәхмәт****, әлифба, һиңә ҙур* ***рәхмәт*** (Р. Солтанова). *'Спасибо, азбука, большое спасибо тебе'*.

14. Повторы с частицей *шул* (уверенное утверждение, констатация очевидного). Частица *шул 'ведь, же, именно, естественно'* используется между повторяющимися словами или после первого компонента. Повторяться может как именная, так и глагольная лексема. Подчеркивается очевидность, безальтернативность, естественность положения дел. Говорящий как бы говорит: *'это и так понятно, ничего не поделаешь'*: 1. ***Закун*** *юк шул,* ***закун*** (В. Исхаков).*'Закона ведь нет, закона'*. 2. ***Башланым*** *шул,* ***башланым*** (В. Исхаков). *'Начала, естественно, начала'*.

15. Риторический повтор-вопрос с аффиксом убедительности *-сы/-се* (категорическая уверенность, самоутверждение). Конструкция стоится по такой схеме: «глагол в форме I лица настоящего времени + аффикс убедительности *-сы/-се* + риторический вопрос». Выражается модальное значение решительной уверенности говорящего в своём действии, безапелляционности, иногда вызова: ***Барамсы****, ниңә* ***бармай*** *ти! (В. Исхаков). 'Пойду же, почему не пойти!'*.

Таким образом, выявленные 15 типов охватывают практически всю палитру модальных значений, выражаемых повторами в башкирском языке: от простого усиления до сложных модальных оттенков уступительности, предположительности, восхищения и решительности.

Стилистические функции повторов в художественном тексте

Анализ языка произведений классиков башкирской литературы показывает, что повтор как стилистический приём обладает значительным экспрессивно-выразительным потенциалом. Являясь универсальным средством ритмико-интонационной и смысловой организации речи, повторы выполняют в художественном тексте ряд важнейших функций, направленных на усиление эмоционального воздействия, акцентирование авторской интенции и передачу тончайших оттенков психологического состояния персонажа. Систематизация материала позволяет выделить следующие основные стилистические функции повторов в башкирской прозе и поэзии.

1. Выражение множественности, повторяемости и цикличности. Повтор создаёт ощущение изобилия, бесконечности или ритмичной смены явлений. Примеры: 1. ***Эшелондар****,* ***эшелондар****,* ***эшелондар****...* (Т. Сәғитов). *'Эшелоны, эшелоны, эшелоны...'*. 2. *Тағы* ***үйҙар, үйҙар****, тағы* ***юлдар, юлдар****...* (Р. Өмөтбаев). *'Снова думы, думы, снова дороги, дороги...'*.

2. Обозначение длительности, непрерывности протекания процесса. В данной функции повторяющийся компонент (часто в сопровождении усилительной частицы *да/дә*) передаёт ощущение затянутости действия во времени или его масштабности с точки зрения пространства. Говорящий фиксирует не столько факт, сколько его протяженность во времени: 1. ***Ел дә ел****. Көҙгө урманды* ***ел*** *килтерә зил-зибәр* (Р. Сафин). *'Ветер и ветер. Осенний лес ветер сотрясает основательно'*. 2. ***Буран, буран, буран****...* *Ыжғыр* ***буран*** (Т. Дәүләтбирҙина). '*Буран, буран, буран... Свирепый буран'*.

3. Создание эмоционального напряжения, передача аффективных состояний (отчаяния, ужаса, решимости, призыва). Многократный повтор одного и того же слова, часто выделяемого восклицательной интонацией, является показателем крайней степени душевного волнения героя, накала страстей или трагической безысходности ситуации. Это один из самых сильных экспрессивных приёмов: 1. ***Әсәй, әсәйем! Әсәкәйем!*** *Ун өс йыл саҡырам бит инде мин һине...* (М. Кәрим). *'Мама, мамочка моя! Мамочка! Тринадцать лет ведь уже зову тебя...'*. 2. *Ни эшләргә миңә хәҙер?!* ***Үлергә!.. Үлергә!.. Үлергә!..*** (З. Биишева). *'Что же мне теперь делать?! Умереть!.. Умереть!.. Умереть!..'*.

4. Актуализация ремы и логическое выделение ключевого компонента высказывания. Грамматическая особенность такой конструкции в повторе того или иного члена предложения, несущего основную смысловую нагрузку. Повторяющийся автором элемент конструкции заставляет читателя задержать внимание на конкретном действии или признаке, подчёркивая его значимость для понимания ситуации или характера персонажа: 1. *Ағай гимнастерка кейгән ыҫпай егет ҡиәфәтендә күҙ алдына* ***килә лә баҫа, килә ләбаҫа*** *ине* (Т. Ғарипова). *'Старший брат в облике стройного парня в гимнастёрке так и стоял перед глазами, так и стоял'*.

5. Изображение внутренней речи персонажа, потока сознания и рефлексии. Повторы демонстрируют естественный ход мыслей человека, пытающегося осмыслить произошедшее, спорящего с самим собой или ищущего выход из сложной ситуации. Акцентирование автором внимания на определенной важной для него идее создает почву для фрагментарности и цикличности повторов: 1. *Бөгөн һигеҙенсе март бит, ҡатын-ҡыҙ* ***байрамы****… Миңлегәленең дә* ***байрамы****…* ***Тыуған көнө****… Эйе, ул* ***тыуған көн****…* ***Байрам****…* (Я. Хамматов). *'Сегодня ведь восьмое марта, женский праздник… И у Миннигали праздник… День рождения… Да, у него день рождения… Праздник…'*.

6. Композиционный повтор как способ создания ритма и отражения циклического восприятия действительности. На уровне целых предложений или их частей повтор упорядочивает текст, придавая прозаическому фрагменту сходство с поэтической речью. Это свойство особенно характерно для произведений, ориентированных на фольклорную традицию либо содержащих созерцательные описания природы: 1. ***Һыу шаптырҙауы****… Шунан* ***тимергә тимер*** *тейгән тауыш… Шунан тағы* ***һыу шаптырҙауы****… Тағы* ***тимер****… Бик таныш бит былар Иршатҡа* (К. Мәргән). *'Плеск воды… Потом звук металла о металл… Потом*

снова плеск воды… Снова металл… Очень знакомо ведь это Иршату'. В данном примере чередование звуков воды и металла формирует образ повторяющегося круга событий. В поэтической речи эта функция реализуется через повторяющиеся строки и начала строф. Примером могут служить строки Рами Гарипова с повторяющимся образом журавля и обращением к Уралу: *Сыңрай-сыңрай осоп килде* / ***Сыңрау торнаҡай***. / *Уралыңдан сәләм, тине* / ***Сыңрау торнаҡай***. / ***Уралҡайым, Уралҡайым***, / *Тыуған* ***Уралҡай!*** (Р. Ғарипов). *'Звеня-звеня, прилетел / Звонкий журавушка. / С Урала тебе привет, сказал / Звонкий журавушка. / Урал мой, Урал мой, / Родной Урал мой!'*.

7. Усиление эмоциональной оценки с помощью частицы *ул*. В башкирском языке частица *ул* в конструкциях с повтором является своеобразным средством выделения главной мысли с передачей положительных эмоций восторга, восхищения, любования. В зависимости от грамматических особенностей повторяемого слова можно выделить три основные модели:

1) «*ул* + существительное»: повторы данной модели позволяют акцентировать внимание на внешних признаках описываемого предмета, лица или явления. 1. *Һай, килмәгән ере юҡ бит сабыйҙың.* ***Ул буй***... ***Ул ҡын***. ***Ул һиҙгер, изге йөрәк***... (З. Биишева). '– *Ой, все при себе у этого младенца. Эта стать… Этот стан. Это чуткое, святое сердце…*';

2) «*ул* + существительное с аффиксом принадлежности»: данная модель используется для подчеркивания отдельных деталей описываемого образа. 1. ***Ул ҡыйғас ҡаштары, дымһырап торған моңһоу күҙҙәре***. ***Ул шишмә сылтырауындай мөлөйем тауышы***... (Ә. Хәкимов). *'Эти соболиные брови, эти влажные печальные глаза. Этот нежный голос, подобный журчанию родника…'*;

3) «*ул* + отглагольное имя (имя действия)»: в конструкциях с повторами данной модели передаются эмоции говорящего относительно действиий и процессов: 1. ***Ул ҡыҙҙырыу, ул бешереү!*** (А. Ғирфанов). *'Эта жарка, эта стряпня!'*. 2. ***Ул ҡурҡыу ҡатыш ғәжәпләнеү, ул шик ҡатыш һоҡланыу!*** (А. Ғирфанов). '*Это изумление сквозь страх, это восхищение сквозь сомнение!'*.

Как показывает анализ, стилистические возможности конструкций с повторами в башкирском художественном тексте характеризуются многообразием. Повторы являются одним из эффективных средств создания выразительности образа и передачи эмоционально-экспрессивной оценки говорящего.

Проведённое исследование структурно-семантических и стилистических особенностей повторов в современном башкирском языке позволяет сделать следующие выводы. Несмотря на то, что повторы очень близки по своей природе со сложными и парными словами, у каждого из них есть свои отличительные признаки. Главным свойством повторов является то, что они служат средством выражения субъективно-модальных оттенков и эмоционально-экспрессивной оценки по отношению к тому, о чем говорится в высказывании. В результате анализа и систематизации языкового материала конструкции с повторами были распределены по 15 структурным моделям, различающимся между собой грамматическим оформлением и модальной семантикой, что подтверждает достижение цели исследования. Особое место занимают конструкции с глаголами условного наклонения, а также модели с формами винительного и дательно-направительного падежей. Ранее эти модели не получали систематического освещения в башкирской грамматике. Были также определены семь ключевых стилистических функций повторов в построении речевого высказывания. Многообразие этих функций подтвердило центральную роль повторов в системе выразительных средств башкирской речи, как устной, так и письменной.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в сопоставительно-типологическом изучении повторов в разноструктурных языках (башкирском, русском, английском, турецком) с целью выявления универсальных и специфических закономерностей их функционирования. Целевой аудиторией настоящей статьи являются специалисты в области тюркского языкознания, стилистики и лингвистического анализа текста, а также преподаватели и студенты филологических факультетов высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Басырова Г.А. Способы образования и виды повторов в башкирской разговорной речи. *Вестник ОГУ*. 2016; № 8 (196): 53–56.
2. Закирова Р.Г. Структура и функции слов-повторов в башкирском языке. Уфа: Гилем, 2004.
3. Хөснөтдинова Р.Я. Хәҙерге башҡорт телендә атама һөйләмдәр. Өфө: БДУ, 2002.
4. Хөснөтдинова Р.Я. Һәҙиә Дәүләтшинаның «Ырғыҙ» романында ҡабатлауҙарҙың структур-семантик үҙенсәлектәре. *Творческое наследие Хадии Давлетшиной и актуальные проблемы современной филологии*. Бирск, 2020: 33–38.
5. Шәрипова З.Я. *Башҡорт әҙәбиәтендә һүрәтләү саралары*. Өфө: Башҡорт дәүләт университеты баҫмаһы, 2003.
6. Галлямов Ф.Г. *Повторы в современном татарском языке*. Казань: Школа, 2003.
7. Калабаева Т.Б. *Лексико-грамматическая структура повторов в казахском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1980.
8. Кожабергенова З.Н. *Повторы: их организация и употребление в казахском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1985.
9. Абдуллаева А.А. *Система повторов в кумыкском язык.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Махачкала, 1999.
10. Алимбаева Г.Г., Сагитова А.Г. К вопросу изучения парных слов в тюркологии. *Вестник Башкирского университета*. 2021; № 27-1: 131–136.
11. Алимбаева Г.Г., Латыпова Р.М. Словообразовательные особенности имен существительных в башкирском и киргизском языках. *Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты: м*атериалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2023: 3–9.

References

1. Basyrova G.A. Sposoby obrazovaniya i vidy povtorov v bashkirskoj razgovornoj rechi. *Vestnik OGU*. 2016; № 8 (196): 53-56.
2. Zakirova R.G. Struktura i funkcii slov-povtorov v bashkirskom yazyke. Ufa: Gilem, 2004.
3. Hөsnөtdinova R.Ya. Hәҙerge bashҡort telendә atama һөйләmdәr. Өfө: BDU, 2002.
4. Hөsnөtdinova R.Ya. Hәҙiә Dәүләtshinanyң «Yrғыҙ» romanynda ҡabatlauҙarҙyң struktur-semantik үҙensәlektәre. *Tvorcheskoe nasledie Hadii Davletshinoj i aktual'nye problemy sovremennoj filologii*. Birsk, 2020: 33-38.
5. Shәripova Z.Ya. *Bashҡort әҙәbiәtendә hүrәtlәү saralary*. Өfө: Bashҡort dәүlәt universitety baҫmahy, 2003.
6. Gallyamov F.G. *Povtory v sovremennom tatarskom yazyke*. Kazan': Shkola, 2003.
7. Kalabaeva T.B. *Leksiko-grammaticheskaya struktura povtorov v kazahskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Alma-Ata, 1980.
8. Kozhabergenova Z.N. *Povtory: ih organizaciya i upotreblenie v kazahskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Alma-Ata, 1985.
9. Abdullaeva A.A. *Sistema povtorov v kumykskom yazyk*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1999.
10. Alimbaeva G.G., Sagitova A.G. K voprosu izucheniya parnyh slov v tyurkologii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2021; № 27-1: 131-136.
11. Alimbaeva G.G., Latypova R.M. Slovoobrazovatel'nye osobennosti imen suschestvitel'nyh v bashkirskom i kirgizskom yazykah. *Dialog yazykov i kul'tur: lingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty: m*aterialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Mahachkala, 2023: 3-9.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 811.512 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-264-267

Ablaeva Ya.A., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: yaz.ablaeva@yandex.ru*
Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

LEXICO-PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN THE BASHKIR LANGUAGE: LINGUISTIC AND COGNITIVE ANALYSIS. The article presents a linguocognitive analysis of lexical and phraseological means representing human intellectual characteristics in the Bashkir language. The relevance of the research is determined by the need for further development of the linguocognitive approach to the study of the Bashkir language, as well as the need to identify the ethno-cultural specificity of the Bashkir linguistic worldview in the sphere of intellectual characteristics. The paper examines the lexicographic representation of key lexemes, antonymic relations in the intellectual sphere, phraseological units and the proverbial fund objectifying the concepts of «mind» and «stupidity». Special attention is paid to metaphorical modeling of intelligence: spatial, objective, and light models are identified, as well as somatic and zoomorphic codes. Based on phraseological and paremiological material, the inseparable connection of intellectual characteristics with moral and ethical categories is revealed, which constitutes the ethno-cultural specificity of the Bashkir linguistic worldview. The connection between the linguistic conceptualization of intelligence and the traditional economic and cultural type of the Bashkir ethnos (nomadic cattle breeding), reflected in zoomorphic metaphor, is established.

Key words: **Bashkir language, linguocognitive analysis, intellectual characteristic, lexicography, antonymy, phraseology, paremiology, metaphorical model, linguistic worldview**

***Я.А. Аблаева**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: yaz.ablaeva@yandex.ru*
***Г.Р. Абдуллин**, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В статье представлен лингвокогнитивный анализ лексических и фразеологических средств репрезентации интеллектуальной характеристики человека в башкирском языке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшей разработки лингвокогнитивного подхода к изучению башкирского языка, а также потребностью в выявлении этнокультурной специфики башкирской языковой картины мира в сфере интеллектуальных характеристик. В работе рассматриваются лексикографическая репрезентация ключевых лексем, антонимические отношения в интеллектуальной сфере, фразеологические единицы и паремиологический фонд, объективирующие концепты «ум» и «глупость». Особое внимание уделяется метафорическому моделированию интеллекта: выделяются пространственная, предметная, световая модели, а также соматический и зооморфный коды. На материале фразеологии и паремиологии выявляется неразрывная связь интеллектуальных характеристик с морально-этическими категориями, что составляет этнокультурную специфику башкирской языковой картины мира. Устанавливается связь между языковой концептуализацией интеллекта и традиционным хозяйственно-культурным типом башкирского этноса (кочевое скотоводство), нашедшая отражение в зооморфной метафоре.

Ключевые слова: **башкирский язык, лингвокогнитивный анализ, интеллектуальная характеристика, лексикография, антонимия, фразеология, паремиология, метафорическая модель, языковая картина мира**

Интеллектуальная характеристика человека представляет собой один из ключевых фрагментов языковой картины мира, отражающих особенности национального мышления и культурные доминанты. Изучение того, как язык концептуализирует умственные способности человека, позволяет проникнуть в глубинное миропонимание этноса, выявить систему ценностей и приоритетов, закрепленных в языке на протяжении веков.

Проблема языковой картины мира получила фундаментальную разработку в трудах В. Гумбольдта, заложившего основы антропоцентрического подхода к языку, а также в работах отечественных исследователей: Ю.Н. Караулова, В.А. Масловой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.И. Карасика, которые развили понятийный аппарат лингвокогнитологии и лингвокультурологии. Языковая картина мира представляет собой выражаемую языковыми средствами совокупность знаний и представлений о мире, сложившуюся в сознании лингвокультурной общности исторически [1, с. 466]. Применительно к башкирскому языку исследование концептосферы и языковой картины мира активно развивается в трудах таких ученых, как М.В. Зайнуллин [2], Л.Х. Самситова [3; 4], Ф.Б. Саньяров [5], Г.А. Исянгулова [6], Г.М. Гимашева [7] и др. Как следует из анализа ряда исследований, башкирская языковая картина мира представляет собой сложное образование, включающее архаические пласты, связанные с древнетюркским мировоззрением, и более поздние наслоения, обусловленные принятием ислама и взаимодействием с другими культурами [8, с. 144–147; 9, с. 3–16].

В башкирском языкознании лингвокогнитивный подход к изучению языка находится в стадии активного становления. Исследователи обращаются к анализу различных концептов: «семья» [7], «душа» [5], изучаются диалекты как отражение языковой картины мира [3], безэквивалентная лексика [4]. Однако концептуализация интеллектуальных характеристик человека в башкирском языке до настоящего времени не становилась предметом специального системного исследования. Отдельные аспекты данной проблемы затрагиваются в работе Г.А. Исянгуловой и М.Ф. Акиловой, посвященной оппозитивным характеристикам прилагательных аҡыллы «умный» и аҡылһыҙ «глупый». С учетом того, что в исследовании менталитета любого народа большое значение имеет противопоставление языковых единиц, авторы на материале указанных прилагательных показывают, как в языке закрепляются представления об уме и глупости, их связи с другими качествами личности [5].

В то же время целостный анализ лексических и фразеологических средств репрезентации интеллектуальной сферы, выявление метафорических моделей и аксиологических доминант остается актуальной научной задачей. Существует определенное противоречие между наличием богатого языкового материала, отражающего народные представления об интеллекте, и недостаточной степенью его научного осмысления в рамках лингвокогнитивного подхода. Это противоречие и определяет новизну настоящего исследования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена: 1) необходимостью дальнейшей разработки лингвокогнитивного подхода к изучению башкирского языка; 2) потребностью в выявлении этнокультурной специфики башкирской языковой картины мира в сфере интеллектуальных характеристик; 3) возможностью использования полученных результатов в сопоставительных исследованиях тюркских языков.

Цель исследования заключается в выявлении и описании лексических и фразеологических средств репрезентации интеллектуальной характеристики человека в башкирском языке, а также в определении этнокультурной специфики концептуализации ума и глупости.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать лексикографическую репрезентацию ключевых лексем интеллектуальной сферы; 2) исследовать антонимические отношения в данной понятийной области; 3) выявить корпус фразеологических единиц и паремий, характеризующих интеллектуальные качества человека; 4) определить особенности метафорического моделирования интеллекта в башкирском языке; 5) описать ценностную составляющую концепта.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые предпринимается системный лингвокогнитивный анализ интеллектуальной лексики башкирского языка с привлечением данных лексикографии, фразеологии и паремиологии; выявляются этноспецифические метафорические модели и аксиологические доминанты; устанавливается связь между языковой концептуализацией интеллекта и традиционным хозяйственно-культурным типом башкирского этноса.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в разработку проблем лингвокогнитологии и лингвокультурологии применительно к тюркским языкам, расширяют представления о механизмах концептуализации интеллектуальной сферы, обогащают теорию метафоры данными башкирского языка.

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в лексикографической практике, при составлении словарей и учебных пособий по башкирскому языку, в преподавании курсов по лексикологии, фразеологии, лингвокультурологии, а также в сопоставительных исследованиях тюркских языков.

Материалом исследования послужили данные толковых, фразеологических и паремиологических словарей башкирского языка, а также материалы ассоциативных экспериментов, зафиксированные в научной литературе. В работе использованы следующие методы: описательный метод, метод компонентного анализа, метод словарных дефиниций, метод фразеологического и паремиологического анализа, элементы сопоставительного и контекстуального анализа.

Лексикографическая репрезентация интеллектуальной характеристики

Анализ словарных дефиниций позволяет выделить инвариантные признаки концепта «интеллект» в современном башкирском языке. Центральной лексемой для выражения интеллектуальной характеристики выступает *аҡыл 'ум, разум'*, имеющая общетюркское происхождение и восходящая к древнетюркскому *āqyl 'ум, разум, рассудок'*. В словарях башкирского языка *аҡыл* определяется как *«кешенең фекер йөрөтөү, уйлау һәләте» 'способность человека мыслить'* [10, с. 216].

Лексикографический анализ позволяет выделить следующие инвариантные признаки концепта:

1. Мыслительная способность – ядерный признак, присутствующий во всех дефинициях: *аҡыл* как способность к мышлению, пониманию, познанию.

2. Познавательная деятельность – способность к переработке информации, реализуемая через лексему *аң 'сознание, понимание'*. В отличие от *аҡыл, аң* акцентирует момент осознания, постижения смысла.

3. Житейская мудрость – практический, прикладной аспект, связанный с лексемой *зиһен 'сметка, сообразительность'*. *Зиһен* предполагает способность быстро ориентироваться в ситуации, находить практические решения.

4. Знание, эрудиция – *белем 'знание', ғилем 'наука, знание'* (арабизм, вошедший через исламскую книжную традицию). *Белем* акцентирует результат познания, накопленную информацию, тогда как *ғилем* имеет более книжный, теоретический оттенок.

В плане того, что в формировании национальной языковой картины мира активную роль играют не только исконные лексемы, но и заимствования, адаптированные к фонетической и семантической системе башкирского языка и обогатившие его концептосферу, в русле нашего исследования значимым является наличие в башкирском лексиконе арабизма *фекер 'мысль, мышление',* сохраняющего оттенок книжности и рефлексивности. В отличие от русского языка, в башкирском отсутствует жесткое противопоставление книжного и народного концептов, однако сохраняется функциональное разграничение лексем *аҡыл 'ум'*

как способность и *белем 'знание'* как результат. Кроме того, в башкирском языке имеется ряд лексем, обозначающих различные грани интеллектуальной деятельности: *аңлау 'понимание', тойомлау 'интуитивное постижение' зиһенләү 'смекать, догадываться', аҡылланыу 'становиться умным, набираться ума'*.

Синонимические и антонимические отношения в интеллектуальной сфере

Синонимический ряд концепта в башкирском языке включает лексемы: *аҡыл, зиһен, аң, фекерләү һәләте, зирәклек, баш* (в переносном значении). Синонимические отношения в этой сфере характеризуются сложной системой дифференциальных признаков, позволяющих нюансированно выражать различные оттенки интеллектуальных качеств.

Антонимические отношения формируются вокруг базовой оппозиции *«аҡыллы – аҡылһыҙ» 'умный – глупый'*, которая является основополагающей для башкирской языковой картины мира и пронизывает все уровни языка – от словообразования до фразеологии и паремиологии. Данная оппозиция реализуется через систему словообразовательных средств: прилагательное *аҡыллы 'умный'* образуется с помощью аффикса обладания *-лы*, тогда как *аҡылһыҙ 'глупый'* – с помощью отрицательного аффикса *-һыҙ*. От этих основ образуются абстрактные существительные *аҡыллылыҡ 'умность, разумность'* и *аҡылһыҙлыҡ 'глупость'*, а также глаголы становления признака *аҡылланыу 'умнеть' и аҡылһыҙланыу 'глупеть'*.

В антонимические отношения вступают не только лексемы с корнем *аҡыл-*, но и другие единицы, характеризующие интеллектуальные качества: *зирәк 'сметливый, сообразительный' – аңра 'бестолковый, туповатый'; белемле 'знающий, образованный' – белемһеҙ 'незнающий, необразованный'; аңлы 'сознательный, понимающий' – аңһыҙ 'бессознательный, непонимающий'*.

Фразеологическая репрезентация интеллектуальных характеристик

Фразеологический фонд башкирского языка содержит богатый материал для изучения концептуализации интеллекта. Как отмечается в научной литературе, фразеологические единицы наряду с паремиями играют активную роль в формировании национальной языковой картины мира, фиксируя эталоны, стереотипы и символы народного сознания [3, с. 475].

Центральное место в соматическом коде занимает лексема *баш 'голова'* как вместилище ума. Фразеологические единицы, репрезентирующие высокие интеллектуальные качества: *башлы кеше* (досл. *головастый человек 'умный'*), *башы эшләй 'голова работает', башы асыҡ 'голова ясная', башы булыу 'ума достаточно', башы йомро / йомро баш 'умный, сообразительный', тишек баш / башы тишек 'понимающий, сообразительный'*. Противоположные качества выражаются через единицы: *башһыҙ 'безголовый, глупый', башы буш 'пустоголовый', башына инмәй 'в голову не входит, не понимает', башында ел уйнай 'легкомысленный', кәбәк баш(лы) 'пустоголовый, безмозглый', сепрәк баш / серек баш (мейе) / тауыҡ баш (мейе) 'тупой', сүбәк баш 'долго думающий'*.

Особого внимания заслуживает соматизм күҙ 'глаз', связанный с интеллектуальной проницательностью: күҙе үткер (букв. острый глаз 'проницательный'), күҙ асыҡлығы (букв. открытость глаз 'бдительность, внимательность'), күҙе менән аңлай (букв. понимает глазами 'догадливый').

В сфере фразеологической репрезентации активно используются зооморфные коды, отражающие особенности традиционного хозяйства башкир. Интеллектуальная недостаточность концептуализируется через образы домашних и диких животных: *һарыҡ баш 'овечья голова', бесәй аҡылы 'кошачий ум', торна баш* (букв. *журавлиная голова* – о рассеянном человеке), *маймыл аҡылы 'обезьяний ум'*. Примечательно, что позитивные интеллектуальные характеристики также могут получать зооморфное воплощение: *ат кеүек аҡыллы 'умный как лошадь'* (о человеке, обладающем не столько теоретическим, сколько практическим, «рабочим» умом), *бүре кеүек зирәк 'хитрый / сметливый как волк'* (о том, кто умеет находить выход из сложных ситуаций), что отражает традиционное уважение к животным в кочевой культуре и признание их особых качеств.

Фитоморфная метафора представлена менее широко, однако также встречается: *имән баш 'дубовая голова'* (о тупом, несообразительном), *ҡыяр баш 'огуречная голова', кишер баш 'морковная голова'* (о глупом, бестолковом), *бүрәнә баш 'бревенчатая голова'* (о бестолковом), *таш баш 'каменная голова'* (о тупом, невосприимчивом).

Важное место занимают фразеологизмы компаративного типа (сравнительные обороты), построенные по модели «... кеүек» 'как...': *һарыҡ кеүек аҡылһыҙ* 'глупый как овца', бесәй кеүек зирәк 'хитрый как кошка', бабай кеүек аҡыллы 'умный как старик', т. е. 'мудрый'). В этих сравнениях закреплены народные представления об интеллектуальных эталонах.

Метафорическое моделирование интеллекта в башкирском языке осуществляется через несколько основных моделей. Пространственная модель представляет ум как вместилище: *тәрән аҡыл 'глубокий ум', киң аҡыл 'широкий ум', тар аң 'узкое сознание'*. Предметная модель концептуализирует интеллект как инструмент: *үткер аҡыл 'острый ум', ныҡ аҡыл 'твердый/крепкий ум'*. Световая модель связывает ум со светом: *яҡты баш 'светлая голова', аңы асыҡ 'сознание ясное', аҡыл нуры 'свет ума'*.

Паремиологическая репрезентация интеллекта

Пословичный фонд башкирского языка представляет собой наиболее концентрированное выражение народных представлений об уме и глупости. Паремии фиксируют устойчивые связи между интеллектуальными качествами и другими характеристиками личности, а также задают систему ценностных координат. Как отмечает Г.М. Гимашева, «языковая картина мира башкирского народа многообразна и богата: в легендах, преданиях, пословицах и поговорках, сказках, эпосах отражаются нравственные, эстетические, национальные особенности, которые остаются актуальными по сей день» [8, с. 202].

Ценность ума утверждается в пословицах через его уподобление богатству и другим жизненно важным благам: Аҡыл – байлыҡ 'Ум – богатство'; Аҡыл – йәшлек түгел, ул – байлыҡ 'Ум – не молодость, он – богатство'; Аҡыллыға әҙәм әйтер, аҡылһыҙға яҙмыш әйтер 'Умному люди скажут, глупому – судьба'. При этом подчеркивается, что ум не зависит от возраста: Аҡыл йәштә түгел, башта 'Ум не в годах, а в голове'.

Важной особенностью башкирских паремий является неразрывная связь ума с нравственными качествами. Ум в народном сознании ассоциируется с такими добродетелями, как *түҙемлелек 'терпеливость', тырышлыҡ 'трудолюбие', ихтирамлылыҡ 'почтительность', тыйнаҡлыҡ 'скромность'*. Глупость же связывается с *шапшаҡлыҡ 'легкомыслие', ҡабаланлыҡ 'торопливость', тәкәбберлек 'высокомерие', ялҡаулыҡ 'лень'*.

Эта связь отчетливо прослеживается в пословицах, где умный человек противопоставляется глупому не только по интеллектуальному признаку, но и по поведенческим характеристикам: *Аҡыллы кеше аҙым һайын уйлар, аҡылһыҙ кеше һуҙ һайын боҫолор 'Умный человек на каждом шагу подумает, глупый человек на каждом слове споткнется'; Аҡыллы кеше аҡылы менән эшләр, аҡылһыҙ көсө менән 'Умный человек умом работает, глупый – силой'*.

В паремиях фиксируется также социальная функция ума: умный человек полезен обществу, роду, семье: Аҡыллы йеҙгә байлыҡ 'Умный – богатство для ста человек'; Аҡыллы өйҙә ултырып донъя күрер, аҡылһыҙ донъя йөрөп тә өй таба алмаҫ 'Умный, дома сидя, мир увидит, глупый, по свету ходя, дома не найдет'.

Гендерный аспект в паремиях представлен амбивалентно: с одной стороны, ценится *ҡатын-ҡыҙ аҡылы 'женский ум'*, необходимый для ведения хозяйства и воспитания детей, с другой – существует пласт пословиц, предостерегающих от излишней женской самостоятельности в интеллектуальных вопросах: *Ҡатын аҡыллы булһа, ир байыр, ҡатын аҡылһыҙ булһа, ир ярлыланыр 'Если жена умна – муж разбогатеет, если жена глупа – муж обеднеет'*. Особо ценится ум старейшин: *аҡһаҡалдар аҡылы 'ум аксакалов'* понимается как синтез жизненного опыта, знания традиций и мудрости.

Таким образом, паремиологическая картина мира башкирского народа представляет ум не как изолированную способность к мышлению, а как интегральное качество личности, включающее нравственное измерение и социальную направленность.

Проведенный анализ лексических и фразеологических средств репрезентации интеллектуальной характеристики человека в башкирском языке позволяет сделать следующие выводы. Интеллектуальная характеристика человека в башкирском языке представляет собой сложный многоуровневый концепт, центрированный вокруг лексемы аҡыл и включающий понятийный, образный и ценностный компоненты. Лексикографический анализ выявил ядерные признаки концепта: способность мыслить, понимать, познавать, а также такие аспекты, как практическая *сметка 'зиһен' и знание 'белем'*.

Антонимические отношения в интеллектуальной сфере строятся вокруг базовой оппозиции «*аҡыллы – аҡылһыҙ» 'умный – глупый'*, которая реализуется на всех уровнях языковой системы. Фразеологическая репрезентация осуществляется через разветвленную систему соматических кодов (особенно с лексемой *баш 'голова'*), зооморфных метафор, восходящих к традиционному скотоводческому хозяйству, и метафорических моделей (пространственной, предметной, световой). Паремиологический фонд фиксирует устойчивую связь интеллектуальных характеристик с морально-этическими категориями: ум не мыслится вне нравственного контекста, он ценен как основа правильного поведения, соблюдения традиций, уважения к старшим.

Этнокультурная специфика башкирской концептуализации интеллекта проявляется в системе метафор, восходящих к кочевому скотоводческому укладу, в неразрывной связи интеллектуальных качеств с нравственными добродетелями, в социальной ориентированности оценки ума (полезность для рода, общины), а также в дифференцированной оценке интеллектуальных качеств в зависимости от возраста и гендерной принадлежности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые произведен системный лингвокогнитивный анализ интеллектуальной лексики башкирского языка. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением дискурсивных реализаций концепта в различных типах башкирских текстов (фольклорных, художественных, публицистических), анализом его динамики в диахронии (от древнетюркских памятников до современности), проведением ассоциативных экспериментов для уточнения структуры ассоциативного поля, а также с расширением сопоставительного аспекта путем привлечения данных других тюркских и нетюркских языков.

Библиографический список

1. Вахитова Т.Ф. Национально-культурная специфика языковой картины мира и роль фразеологизмов в ее структуре. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 465–468.
2. Зайнуллин М.В., Зайнуллина Л.М. *Лингвокультурология и межкультурная коммуникация*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.
3. Самситова Л.Х. Диалект как отражение языковой картины мира (на примере северо-западного диалекта башкирского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 474–476.
4. Самситова Л.Х. *Беззквивалентная лексика башкирского языка*. Уфа: Башкирская энциклопедия, 2018.
5. Саньяров Ф.Б. Эмоциональный концепт «душа» в русской и башкирской лингвокультурологии. *Языковые и культурные контакты народов РБ в условиях двуязычия*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007: 385–388.
6. Исянгулова Г.А., Акилова М.Ф. О прилагательных аҡыллы «умный» – аҡылһыҙ «глупый» в башкирском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 10/2: 133–135.
7. Гимашева Г.М. Концепт как лингвокультурная единица в когнитивной лингвистике: концептосфера Ғаилә (Семья) в башкирском языке. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2021; № 23 (1): 202–210.
8. Иткулова Л.А. Мировоззрение башкирского этноса: философско-антропологический анализ. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021.
9. Валиева М.Р. Пространство в башкирской языковой картине мира. Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2020; № 3: 3–19.
10. Хисамитдинова Ф.Г. *Академический словарь башкирского языка*: в 10 т. Уфа, 2011; Т. I.

References

1. Vahitova T.F. Nacional'no-kul'turnaya specifika yazykovoj kartiny mira i rol' frazeologizmov v ee strukture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 465-468.
2. Zajnullin M.V., Zajnullina L.M. *Lingvokul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Ufa: RIC BashGU, 2014.
3. Samsitova L.H. Dialekt kak otrazhenie yazykovoj kartiny mira (na primere severo-zapadnogo dialekta bashkirskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 474-476.
4. Samsitova L.H. *Bez`ekvivalentnaya leksika bashkirskogo yazyka*. Ufa: Bashkirskaya `enciklopediya, 2018.
5. San'yarov F.B. `Emocional'nyj koncept «dusha» v russkoj i bashkirskoj lingvokul'turologii. *Yazykovye i kul'turnye kontakty narodov RB v usloviyah dvuyazychiya*. Ufa: RIC BashGU, 2007: 385-388.
6. Isyangulova G.A., Akilova M.F. O prilagatel'nyh aҡylly «umnyj» – aҡylhyҙ «glupyj» v bashkirskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 10/2: 133-135.
7. Gimasheva G.M. Koncept kak lingvokul'turnaya edinica v kognitivnoj lingvistike: konceptosfera Ғailə (Sem'ya) v bashkirskom yazyke. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 23 (1): 202-210.
8. Itkulova L.A. Mirovozzrenie bashkirskogo `etnosa: filosofsko-antropologicheskij analiz. Ufa: RIC BashGU, 2021.
9. Valieva M.R. Prostranstvo v bashkirskoj yazykovoj kartine mira. Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 2020; № 3: 3-19.
10. Hisamitdinova F.G. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*: v 10 t. Ufa, 2011; T. I.

Статья поступила в редакцию 14.04.26

УДК 811.161.1+81'373.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-267-270

Weng Jiatong, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Changchun University (Changchun, China), E-mail: ong.valentine@yandex.ru*

THE ETYMOLOGY OF THE WORD *TYPHOON* IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES. The word *typhoon* currently has a precise concept in meteorology, defined as a type of tropical cyclone that is typical of the northwestern Pacific Ocean and the South Sea of China. The Chinese word [táifēng] consists of two elements: 'tower; tower; stage; arena; bandstand; grandstand; stand; remote control; table; counter; window sill; Taiwan' and 风 'wind; windy'. This term has long existed in Chinese. The etymology of this word is considered a controversial issue – its origin is unclear. There are 5 arguments in total: 1) The wind is blowing from Taiwan; 2) from the other Greek word typhon, the Arabs use this word to refer to the phenomenon of typhoon; 3) from the transcription of the English word typhoon; 4) from the Cantonese dialect of 大风 [dàfēng], pronounced taifun in Cantonese; 5) from the Southern Chinese dialect. The article examines the history of the word typhoon in Chinese and Russian. The etymology of this word is proposed more precisely. Its original and figurative meanings are revealed. Although this lexeme is still very young in Russian, several derivatives have already been formed from it, such as *тайфунный*, *тайфунить*, *тайфунник*, *тайфун-каннат*. However, these derivatives are still little used.

Key words: **typhoon, borrowing, derivatives, etymology, semantics**

本文系吉林省社会科学基金博士和青年扶持项目"俄语中的汉源外来语的历史和现状研究" (2024C124) 的阶段性成果

Цзятун Вэн*, канд. филол. наук, ст. преп., Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: ong.valentine@yandex.ru*

ВОПРОС ОБ ЭТИМОЛОГИИ СЛОВА *ТАЙФУН* В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Слово *тайфун* на сегодняшний день имеет точное понятие в метеорологии, определяется как разновидность тропического циклона, которая типична для северо-западной части Тихого океана и Южного моря Китая. Китайское слово 台风 [táifēng] состоит из двух элементов 台 'вышка; башня; сцена; арена; эстрада; трибуна; стенд; пульт; стол; прилавок; подоконник; Тайвань' и 风 'ветер; ветряной'. Этот термин давно уже существует в китайском языке. Этимология этого слова считается спорным вопросом из-за неясного происхождения. Всего есть 5 аргументаций: 1) ветер дует с Тайваня; 2) из др.-греческого слова тифон, арабы используют это слово для обозначения явления тайфуна; 3) от транскрипции английского слова typhoon; 4) из кантонского диалекта 大风 [dàfēng], по-кантонски произносится taifun; 5) из южноминьского диалекта. В данной статье рассматривается история появления слова *тайфун* в китайском и русском языках. Предлагается точная этимология данного слова. Выявляются первоначальное и переносное его значения. Хотя эта лексема в русском языке совсем еще молодая, от неё уже образовано несколько дериватов, таких как *тайфунный*, *тайфунить*, *тайфунник*, *тайфун-каннат*. Однако эти дериваты до сих пор мало употребляются.

Ключевые слова: **тайфун, заимствование, дериваты, этимология, семантика**

Данная статья является промежуточным результатом проекта поддержки докторов и молодежи Цзилиньского фонда общественных наук «Исследование по истории и современному состоянию заимствования китайского происхождения в русском языке» (2024C124).

Китайские ученые отмечают, что первые контакты Руси и Китая были установлены во времена династии Юань, в этот период оба государства были подчинены Монгольской империи, и между ними наблюдались кратковременные отношения. По историческим источникам, первые контакты со Срединной империей состоялись во время правления императора Ваньли. В 1618 г. была отправлена первая группа русских землепроходцев в Пекин. В это время в русском языке появились первые китаизмы, доказанные в работе И. Петлина, книге И.Э. Фишера, К.Ф. Неймана и др. С этого периода в русский язык входят китаизмы, которые выполняют несколько функций: описание жизни, традиций, обычаев, истории и культуры китайского народа. Но в русском языке существуют некоторые заимствования китайского происхождения, считающиеся скрытыми китаизмами, которые носители русского языка употребляют при описании реалий русской и зарубежной жизни, не связанной с Китаем. Такие слова, как жемчуг, шелк, книга, чай, женьшень, которые пришли в русский язык либо прямо из китайского языка, либо опосредованно, через другие языки, в том числе и слово тайфун, которое до сих пор не имеет точного происхождения.

В различных этимологических словарях или энциклопедиях фиксируются значение и происхождение слова *тайфун*, которое является предметом нашего исследования. Многие отечественные и зарубежные языковеды, занимающиеся этимологией, и ученые, исследователи, которые занимаются метеорологией,

такие как М. Фасмер, К.И. Самойлов, В.А. Паевский, В.С. Елистратов, Н.М. Шанский, Н.И. Павлов, Чжу Кэчжэнь (竺可桢), Ли Жун (李荣), Фэн Айчжэнь (冯爱珍), У Лигуан (吴立广), Ши Цзяньцяо (史建桥) и многие другие, непрерывно пробовали разобраться в происхождении слов *тайфун*. Но в их работах происхождение данного слова было зафиксировано по-разному. Можно сказать, что долгое время этимология заимствования слова *тайфун* оставалась нерешенным вопросом. Ввиду этого вопрос о выяснении происхождения заимствованного слова *тайфун* на сегодняшний день все еще считается актуальным.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью в точном определении этимологии слова *тайфун* согласно историческим данным, выяснении семантики и реального употребления данного слова и пояснении его дериватов в текстах разных стилей.

В данной статье рассматриваются все аргументации этимологии этого слова в китайском языке с точки зрения истории его появления и распространения по всему миру на базе этимологических словарей и источников, касающихся происхождения слова *тайфун* и его распространения.

Цель заключается в исследовании истории появления слова *тайфун* в китайском и русском языках, а также в проведении анализа семантики выявленного слова и его дериватов, что позволит в конце концов *разрешить научную дискуссию об этимологии этого слова.*

Для достижения этой цели решаются следующие задачи: 1) выявить образование слово *тайфун* и значение каждого иероглифа в китайском языке; 2) выяснить этимологию китайского слова *тайфун*; 3) выявить происхождение слова *тайфун* в русском языке; 4) сопоставить исторические данные на русском и иностранных языках; 5) провести анализ семантики выявленного слова и его дериватов.

В исследовании применяются типологический метод и элементы сравнительно-исторического метода при анализе пути происхождения слова и его функционирования в русском языке.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые слово тайфун описано с точки зрения истории его появления в китайском и русском языках на основе исторических документов, функционирования в текстах различных стилей и деривационной активности.

Теоретическая значимость определяется вкладом в развитие исторической лексикологии и этимологии, уточнением пути заимствования слова тайфун при сопоставлении конкурирующих версий, таких как арабская, греческая и китайская, на основе исторических данных и исследований.

Практическая значимость заключается в том, что результаты этого исследования могут применяться в преподавании русского языка в школе и вузе, при изучении русского языка как иностранного китайскими учащимися, а также могут представлять интерес для тех, кто интересуется китайским языком.

Сегодня тайфун в метеорологии определяется как разновидность тропического циклона, которая типична для северо-западной части Тихого океана и Южного моря Китая [1, с. 58]. Н.И. Павлов в своей работе дает более точное определение данного слова: тайфун – это сложная система, находящаяся в окружении крупномасштабных структур синоптического масштаба и подверженная воздействию окружающей среды на Земле, зарождается в северо-западной части Тихого океана, влияющего на значительную часть этого региона: Китай, Вьетнам, Филиппины, Тайвань, Южную Корею, Японию, российский Дальний Восток. В среднем около двух раз в год оказывает влияние на Приморье, Сахалин, Курильские острова, иногда тайфуны выходят на Хабаровский край и юг Камчатки [2, с. 5].

Тайфун как метеоявление существует уже с давних времён. Китайское слово 台风 [táifēng] состоит из двух элементов 台 ‘вышка; башня; сцена; арена; эстрада; трибуна; стенд; пульт; стол; прилавок; подоконник; Тайвань’ и 风 ‘ветер; ветряной’ [3, с. 206]. Термин *тайфун* в китайском языке первоначально появился 1 600 лет назад во времена династии Сун эпохи Южных царств (420–479 гг.) в произведении «南越志» («Записи о Наньюэ»), записываясь по названию 颶风 [jùfēng] [1, с. 59]. Потом термин переименовался на 风颱 или 风台 [fēngtái] в 1566 г. в ксилографическом печатном издании произведения «荔镜记» («Сказка о зеркале Личи»). Потом это явление получает еще другие названия, такие как 颶风母 [jùfēng mǔ], 风痴 [fēngchī] и т. д [4, с. 59; 5, с. 58; 1, с. 59]. В древних китайских документах также записаны названия 旧风 [jiùfēng] и 黑风 [hēifēng] [6, с. 1070]. В книге академика В.А. Обручева было отмечено словосочетание в заимствованной форме *Хэй-фын* и его калька *черный ветер* [7, с. 150]. Китайский ученый 竺可桢 в своей работе объясняет, что сильный ветер называется ураганом (颶风), а ветер еще сильнее урагана – тайфун (颱风) [8, с. 1922]. Китайский этимологический словарь «辞源» также описывает, что то, что резко останавливается, называется 颶, а то, что начитает и отдыхает в течение нескольких дней и ночей – 颱 [9]. Слово 颱 является подлинно китайским, так как в китайской работе о Формозе (историческое название острова Тайвань) «Tai-wan – fu-tchi» описывается так: эти ужасные ветры называются “тай” (颱), иероглиф, которого не было в имперском словаре императора Кангхи, поэтому можно доказать, что сначала в китайской письменности его не было, он был создан потом [10, с. 581].

А происхождение данного термина по-прежнему является спорным вопросом. Всего есть 5 аргументаций: 1) ветер дует с Тайваня; 2) из др.-греческого слова тифон, арабы используют это слово для обозначения явления тайфуна; 3) от транскрипции английского слова typhoon; 4) из кантонского диалекта 大风 [dàfēng], по-кантонски произносится taifun; 5) из южноминьского диалекта [1, с. 60–61; 11–16].

Надо отметить, что до получения названия Тайвань провинция много раз переименовалась. В доциньский период остров был наименован 瀛洲 [yíngzhōu]. В период Троецарствия был 夷州 [yízhōu]. В династиях Суй, Тан и Сун – 流求 [liúqiú]. В династии Юань – 琉球 [liúqiú]. Только в династии Цин топоним Тайвань был взят для указания названия острова полностью [17, с. 33–34]. Т. е. термин *тайфун* появился гораздо раньше, чем название Тайвань. С другой стороны, хотя сегодня первый иероглиф слов Тайвань и тайфун оказывается одинаковым, их усложненные иероглифы разные: 臺 из Тайваня, 颱 из тайфуна.

Многие западные ученые считают, по данным «Большого энциклопедического словаря», что слово тайфун происходит из кантонского диалекта taifun, которое обозначает 大风 [dàfēng] [18]. Но само кантонское слово обозначает сильный ветер, не специально обозначает явление тайфуна. В кантонском диалекте имеется специальное слово для указания тайфуна: “舊风” [jiùfēng] или “ 风舊” [fēngjiù].

Часть китайских ученых считают, что слово, вероятно, происходит от южноминьского диалекта. Ли Жун доказывает, что в миньском диалекте тайфун называется 风颱, в южной части провинции Чжэцзян тайфун называют 风痴. Китайский исследователь Чжоу Миндэ в своем труде «台湾风雨岁月» («Бурные годы в Тайване») отмечает, что в южноминьском диалекте иероглифы 痴 [chī], 呆 [dāi], 筛 [shāi], 臺 [tái], 颱 [tái] произносятся одинаково. А слово 风痴 или 痴风, по мнению китайского исследователя У. Лигуан, уже широко употреблялось в династиях Сун и Юань. В сунском произведении «瓮牖闲评卷三» («Свободный комментарий в нищете. Том 3») имеется фрагмент о термине: в провинции Фуцзянь города Чюаньчжоу, Фучжоу, Синчжоу, которые находятся на взморье, в июле и августе много дует северо-восточный ветер, который в обиходе называется 痴风 [19]. У. Лигуан также отмечает, что в миньском диалекте часто встречается феномен инверсии слова, понятно, что тайфун в китайском языке также получает такие названия, как 痴风 или 颱风 [6, с. 1072]. Таким образом, термин тайфун, возможно, был взят из южноминьского диалекта. Он переименовался с 痴风 на 颱风, по крайней мере не позднее, чем в 1566 г. Потом постепенно упрощается в форме 台风. Слово 飓风 для обозначения тайфуна в течение длительного времени занимает ведущую роль в официальной речи древнего Китая, а 颱风 или 台风 распространены только с конца XIX в. – начала XX в.

Как западные, так и российские ученые полагают, что данный термин, возможно, был заимствован из английского, арабского или греческого языков. Об этом говорится в этимологическом словаре М. Фасмера: «Тайфун через нем. Taifun или англ. Typhoon из кит. Taifung “сильный ветер” или араб. tūfān “прилив”», которое, по мнению профессора массачусетского технологического института Kerry Emanuel, возможно, было взято от названия чудовища в греческой мифологии Τυφών, оттуда непосредственно русск. Тифон “вихрь” [20, с. 12; 21].

Происхождение термина стало причиной спора на Западе, когда было опубликовано произведение португальского путешественника Ф.М. Пинто «Странствия» после 1560 г. В работе он описывает ситуацию, когда он встречает тайфун в прибрежных городах Китая. Произношение слова, как ему сказали местные жители, похоже на tufaõ. По мере распространения произведения в европейских странах оно перевелось почти на все европейские языки. В английской версии записывалось явление как tufaon [6, с. 1066]. Но многие ученые в то время, такие как немецкий востоковед Eusèbe Renaudot, китаевед G. Schlegel, Carl Himly, сомневались в мнении Ф.М. Пинто. G. Schlegel считает, что Ф.М. Пинто, возможно, услышал такое слово от фуцзяньского и кантонского летчиков из-за произношения и инверсии слова. Eusèbe Renaudot рассматривает его на основе произведения «Путешествия Сулеймана на Восток», которое было написано арабами и вышло примерно в 851 г. Он считает, что португальцы и испанцы называют морской сильный ветер во взморье Китая тайфуном, потому что арабы заимствовали греческое слово для его наименования. По мнению Carl Himly, Ф.М. Пинто, вероятно, слышал это слово не от китайцев, а от арабов, когда общался с жителями в Аравии и Индии [6, с. 1066–1068; 22].

Надо отметить, что в древнем Китае давно уже существует морская торговля. Морской Шелковый путь, который зародился при династиях Шан и Чжоу, развивался в период Весенних и Осенних Воюющих государств, сформировался при династиях Цинь и Хань, процветал при династиях Тан и Сун и трансформировался при династии Мин и Цин. Морской Шелковый путь принято делить на две части: Шелковый путь Восточно-Китайского моря (морская магистраль на восток: из приморья северо-восточного Китая через Бохайское, Желтое или Восточно-Китайское моря на полуостров, потом через Корейский пролив в Японию) и Шелковый путь Южно-Китайского моря (магистраль на запад: из приморья юго-западного Китая через Южно-Китайское море, Индийский океан до Западной Азии и Африки) [23, с. 65]. По словам китайского исследователя У. Лигуан, благодаря этому старейшему известному морскому пути термин тайфун входит в арабский и индийский языки [6, с. 1068].

В этимологическом словаре английского языка «An Etymological Dictionary of the English Language» также записано его значение как “сильный вихрь или ураган в китайских морях”. Сам термин, по словам Walter W. Skeat, происходит непосредственно от китайского языка [14, с. 672]. Так и китайский исследователь У. Лигуан перечисляет в своей работе изменение формы английского слова с 1560-х годов до конца XIX века: Touffon, Tuffon, Tufon, Tuffin, Tuffoon,

Tayfun, Tiffoon, Typhawn, Tyfoong, Typhoon, Toofan, Tiffon, Touffan, Tyfoon, Tuphan [6, с. 1069]. Рассматриваемое изменение формы слова позволяет сделать вывод о том, что образование самого слова, наверное, попало под влияние греческой транслитерации, но сам термин был заимствован непосредственно из китайского языка с точки зрения похожего китайского произношения [6, с. 1070].

Слово *тайфун* было заимствовано в русский язык в XIX веке [24, с. 311]. Как фиксируется в Национальном корпусе русского языка, слово впервые было употреблено в документальной прозе И.А. Гончарова в 1855 г.: *Китайцы называют ураган «тайфун», то есть сильный ветер, а мы изменили это слово в тифон. Это тот самый Батан, у которого нас прихватил в прошлом году в июле месяце тифон или «тайфун» по-китайски, то есть сильный ветер* [25]. В статье В.Д. Черевкова «По китайскому побережью» он описывает, что «между июлем и октябрем нередки тайфуны, тифоны, ураганы (от китайского слова тафун, великий ветер)» [26]. Видимо, в начальные периоды заимствования слова чаще путают значение слова *тайфун* из-за неясной этимологии и неопределенного образования слова. И, возможно, перепутали происхождение слова в китайском языке: *на обратном пути мы разговорились о страшных бурях на море, которые северные китайцы называют «Дафын», а южные – «Тайфун»* [27]. Автор, вероятно, из-за отсутствия знания китайского языка и достоверных источников неправильно дает название термина. Согласно нашему исследованию, в значении китайского слова в северном и южном диалектах не существует большого различия, они только произносят его по-разному. А произношение иероглифов, обозначающих сам термин, является одинаковым, и постепенно оно было распространено на север.

Слово *тайфун* в русском языке еще молодое. Но активно употребляется в художественном и публицистическом текстах. Слово *тайфун* в большинстве случаев употребляется в прямом значении. Кроме обозначения метеорологического явления, по сущности самого природного явления, образуются сравнения, которые имеют отрицательные коннотации: *хаос как тайфун*, *злобно как тайфун*; *точно Фидий скульптуру, изваивал целое из непосредственно данного хаоса, бившего в нас, как тайфун*; *и, казалось, вот-вот обрушится слово, переломится и появится что-то непонятное, злобное, как тайфун* [28; 29]. Иногда слово используется в качестве клички животных: *второй пес по кличке Тайфун представлял собой совершенно иной собачий тип с суровым нравом и беззаветной преданностью хозяевам*; или названия команды, бренда: *на стадионе тренировались футболисты в майках с надписью "Тайфун"*; *почти такой же мощности уже достигли и последние немецкие моторы «Майбах», «БМВ», «Тайфун» и другие* [30; 31]. В русском арго слово получает переносное значение "энергичный, активный человек" или "сильный, мощный человек": *Тайфун был опытный артист, хорошо подготовлен, и я за него не беспокоился*; *Он был тайфуном в море, он был самумом в пустыне, он был всеми ураганами на свете* [32, с. 459; 33; 34].

От слова *тайфун* производятся несколько дериватов и сложных слов, которые редко, даже никогда не были употреблены в текстах разных стилей: имя прилагательное *тайфунный*; жаргон *тайфунить*, который обозначает "буянить; бузить; скандалить"; *тайфунник* в работе «Этимология название птиц Палеарктики» определяется как "6 видов морских птиц двух родов из семейства буревестниковых отряда трубконосых, залетающих в пределы Палеарктики во время своих океанских кочёвок", название которого, вероятно, связано с наблюдениями моряков за поведением птиц в разную погоду; *Тайфун-канат*, который является синонимом *"тросы комбинированные", которые называются змеиными* и отличаются особой гибкостью [32, с. 459; 34, с. 270; 35; 36].

Таким образом, в результате проведенного анализа цель нашего исследования, заключавшаяся в выявлении точного происхождения слова *тайфун,* была успешно достигнута с помощью решения поставленных задач. В ходе работы обоснована теоретическая значимость и научная новизна, состоящая в уточнении пути заимствования слова *тайфун* и выявлении его функционирования и деривационной особенности, что позволяет разрешить научную дискуссию об этимологии слова тайфун и сделать следующие выводы:

– *происхождение слова тайфун* в западных странах оказалось спорным: от греческого, арабского или от китайского языка. В ходе анализа стало видно, что термин давно уже существует в китайском языке, по крайней мере, не позднее, чем с 1566 г., и несколько раз переименовывается или по-разному называется в диалектах: 颶风, 颶风母, 舊风, 痴风, 颱风, сегодняшний 台风 и т. д;

– благодаря Морскому Шелковому пути, по мнению китайского исследователя, термин передавался в Аравии и Индии. Поэтому термин имеет чисто китайское происхождение, вероятно, от южноминьского или кантонского диалектов;

– слово *тайфун* в русском языке появилось в XIX веке путем транскрипции и активно используется в художественных и публицистических текстах, иногда употребляется в переносном значении: беспорядочность, ужас или для описания человека с сильным, энергичным, активным характером;

– слово в русском языке еще молодое, поэтому дериватов от него немного: *тайфунный*, *тайфунить*, *тайфунник*, *тайфун-каннат*, которые редко либо совсем не употребляются в текстах разных стилей.

Результаты нашего исследования могут быть полезны для большой аудитории: тем, кто интересуется этимологией китайского заимствования, могут применяться как в практике преподавания русского языка для китайской аудитории, так и при изучении китайского языка русской аудиторией, интересующейся китайским языком и китайской культурой.

Дальнейшие исследования видятся в выяснении происхождения китайских заимствований, давно входящих в русский язык, а также образования китаизмов, отражающих китайские реалии, но не зафиксированных в словарях, в текстах разных стилей.

Библиографический список

1. 王存忠. 台风名词探源及其命名原则. *中国科技术语*. 2006; № 008 (002): 58–63.
2. Павлов Н.И. *Тайфуны северо-западной части Тихого океана*. Диссертация ... доктора географических наук. Владивосток, 1998.
3. 外研社精编俄汉汉俄词典. *王维国等编*. 北京, 2011.
4. 李荣, 冯爱珍. 台风的本字. *科技术语研究*. 2006; № 4: 59–60.
5. 冯爱珍. 关于"台风"一词的来台风" ー*词的来历*. 2006; № 4: 58.
6. 吴立广. 台风一词的历史沿革. *气象学报*. 2020; № 78 (6): 1065–1075.
7. Вэн Ц. *История и современное состояние китайских заимствований в русском языке: лексика, фразеология, ономастика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2023.
8. 竺可桢. 说飓风. 科学. 1922; № 7 (9): 883–894.
9. 史建桥, 乔永, 徐从权. *辞源修订资料索引*. 北京：商务印书馆, 2019.
10. Schlegel G. Etymologie of the Word Taifun. *T'oung Pao*. 1896; T. 7, № 5: 581–585.
11. Hirth F. The word "Typhoon", its history and origin. *Journal of the Royal Geographical Society of London*. 1880; T. 50: 260–267.
12. Walter W.S. *An Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford: The Clarendon Press, 1898.
13. 竺可桢. 本月江浙滨海之两台风. *申报星期天增刊*. 1921.
14. Walter W. Skeat. *An etymological dictionary of the English language*. Oxford: Oxford University Press, 1999; T. XLIV.
15. 李荣. 台风的本字（上）. *方言*. 1990; № 4: 241–244.
16. 李荣. 台风的本字（中）. *方言*. 1991; № 1: 1–9.
17. 徐立恒, 贾桂琴, 王仁宣. 台湾名称的历史演变. 台湾周刊. 2006; № 18: 32–35.
18. Прохоров А.М. *Большой энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия; Санкт-Петербург: Фонд "Ленинградская галерея", 1993.
19. 袁文. *瓮牖闲评. 商务印书馆*. 1939.
20. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Прогресс, 1986–1987.
21. Emanuel K.A. *Divine Wind: The History and Science of Hurricanes*. New York: Oxford University Press, 2005; T. 4.
22. Renaudot E. Ancient Accounts of India and China by Two Mohammedan Travelers （9th Century）. London: Sam Harding, 1733.
23. 王茹芹. 海上丝绸之路. 时代经贸. 2019: 66–85.
24. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. Москва: Дрофа, 2004.
25. Гончаров И.А. *Фрегат "Паллада": очерки путешествия*: в 2 т. Ленинград: Наука: Ленинградское отделение, 1986.
26. Черевков В.Д. По китайскому побережью. *Исторический вестник*. 1898; № 8.
27. Арсеньев В.К. *В горах Сихотэ-Алиня*. Москва: Географгиз, 1955.
28. Белый А. *Между двух революций*. Москва: Художественная литература, 1990.
29. Иванов Вс.В. *Бронепоезд 14-69*. Владивосток: Дальневосточное книжное издательство, 1988.
30. Слаповский А.И. *Синдром Феникса*. Москва: Эксмо, 2007.
33. Бек А.А. *Талант (Жизнь Бережкова)*. Москва: Советский писатель, 1983.
32. Елистратов В.С. *Словарь русского арго: материалы 1980–1990 гг.* Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений. Москва: Русские словари, 2000.
33. Запашный В.М. *Риск, борьба, любовь*. Москва: ВАГРИУС, 2002.
34. Паевский В.А. *Этимология названий птиц Палеарктики*. Москва, Санкт-Петербург: Товарищество научных изданий КМК, 2018.
35. Дяченко М, Дьяченко С. *Магам можно все*. Москва: ЭКСМО, 2004.
36. Самойлов К.И. *Морской словарь*. Москва, Ленинград: Военмориздат, 1939–1941.

References

1. 王存忠. 台风名词探源及其命名原则. *中国科技术语*. 2006; № 008 (002): 58-63.
2. Pavlov N.I. *Tajfuny severo-zapadnoj chasti Tihogo okeana*. Dissertaciya ... doktora geograficheskih nauk. Vladivostok, 1998.
3. 外研社精编俄汉汉俄词典. *王维国等编*. 北京, 2011.
4. 李荣, 冯爱珍. 台风的本字. *科技术语研究*. 2006; № 4: 59–60.
5. 冯爱珍. 关于"台风"一词的来台风" ー*词的来历*. 2006; № 4: 58.
6. 吴立广. 台风一词的历史沿革. *气象学报*. 2020; № 78 (6): 1065–1075.
7. V`en C. *Istoriya i sovremennoe sostoyanie kitajskih zaimstvovanij v russkom yazyke: leksika, frazeologiya, onomastika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2023.
8. 竺可桢. 说飓风. 科学. 1922; № 7 (9): 883–894.
9. 史建桥, 乔永, 徐从权. *辞源修订资料索引*. 北京：商务印书馆, 2019.
10. Schlegel G. Etymologie of the Word Taifun. *T'oung Pao*. 1896; T. 7, № 5: 581-585.
11. Hirth F. The word "Typhoon", its history and origin. *Journal of the Royal Geographical Society of London.* 1880; T. 50: 260-267.
12. Walter W.S. *An Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford: The Clarendon Press, 1898.
13. 竺可桢. 本月江浙滨海之两台风. *申报星期天增刊*. 1921.
14. Walter W. Skeat. *An etymological dictionary of the English language.* Oxford: Oxford University Press, 1999; T. XLIV.
15. 李荣. 台风的本字（上）. *方言*. 1990; № 4: 241–244.
16. 李荣. 台风的本字（中）. *方言*. 1991; № 1: 1–9.
17. 徐立恒, 贾桂琴, 王仁宜. 台湾名称的历史演变. 台湾周刊. 2006; № 18: 32–35.
18. Prohorov A.M. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya; Sankt-Peterburg: Fond "Leningradskaya galereya", 1993.
19. 袁文. *瓮牖闲评. 商务印书馆*. 1939.
20. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Progress, 1986-1987.
21. Emanuel K.A. *Divine Wind: The History and Science of Hurricanes*. New York: Oxford University Press, 2005; T. 4.
22. Renaudot E. Ancient Accounts of India and China by Two Mohammedan Travelers (9th Century). London: Sam Harding, 1733.
23. 王茹芹. 海上丝绸之路. 时代经贸. 2019: 66–85.
24. Shanskij N.M. Shkol'nyj `etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: proishozhdenie slov. Moskva: Drofa, 2004.
25. Goncharov I.A. *Fregat "Pallada": ocherki puteshestviya*: v 2 t. Leningrad: Nauka: Leningradskoe otdelenie, 1986.
26. Cherevkov V.D. Po kitajskomu poberezh'yu. *Istoricheskij vestnik*. 1898; № 8.
27. Arsen'ev V.K. *V gorah Sihot`e-Alinya*. Moskva: Geografgiz, 1955.
28. Belyj A. *Mezhdu dvuh revolyucij*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
29. Ivanov Vs.V. *Bronepoezd 14-69*. Vladivostok: Dal'nevostochnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1988.
30. Slapovskij A.I. *Sindrom Feniksa*. Moskva: `Eksmo, 2007.
33. Bek A.A. *Talant (Zhizn' Berezhkova)*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
32. Elistratov V.S. *Slovar' russkogo argo: materialy 1980-1990 gg.* Okolo 9000 slov, 3000 idiomaticheskih vyrazhenij. Moskva: Russkie slovari, 2000.
33. Zapashnyj V.M. *Risk, bor'ba, lyubov'*. Moskva: VAGRIUS, 2002.
34. Paevskij V.A. *`Etimologiya nazvanij ptic Palearktiki*. Moskva, Sankt-Peterburg: Tovarischestvo nauchnyh izdanij KMK, 2018.
35. Dyachenko M, D'yachenko S. *Magam mozhno vse*. Moskva: `EKSMO, 2004.
36. Samojlov K.I. *Morskoj slovar'*. Moskva, Leningrad: Voenmorizdat, 1939-1941.

Статья поступила в редакцию 15.04.26

УДК 81.659 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-270-273

Goncharova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin (Moscow, Russia); Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lmg2015@yandex.ru*

INFORMATION ORGANIZATION IN TOURISM ADVERTISING TEXTS. The paper investigates the specific features of information presentation in tourism advertising texts. The study identifies the key factors determining the distinctive characteristics of tourism advertising, its impact on secondary human needs through appeals to intellectual, cognitive, aesthetic, social and recreational demands. The structural scheme for organizing information in tourism advertising texts is presented. The study identifies a significant communicative component that defines the tourism promotional discourse specificity, for which the term "additional informativity" is proposed. Additional informativity sustains tourist interest and ensures competitive differentiation. It functions as an informational, historical-cultural, and intellectual-emotional component of travel descriptions, builds the recipient's foundational knowledge of the proposed itinerary, and enables an evaluation of the tour product's appeal in terms of self-education, self-esteem enhancement and social status. The research provides insights into the structural specificity of advertising materials from the perspective of attracting consumers of tourism services.

Key words: **tourism advertising text, tourism advertising discourse, communicative component "additional informativity", advertising text organization, communicative effectiveness of advertising text**

Л.М. Гончарова*, канд. филол. наук, доц., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина; Российский новый университет, г. Москва, E-mail: lmg2015@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В работе исследуются особенности подачи информации в рекламных текстах сферы туризма. Выделены ключевые факторы, определяющие характерные признаки рекламы туризма: воздействие на вторичные потребности человека, апелляция к его интеллектуальным, познавательным, эстетическим, социальным, развлекательным запросам. Представлена схема организации информации в рекламных текстах сферы туризма. Выявлен значимый компонент, определяющий специфику рекламно-туристического текста, для которого предложен термин «*дополнительная информативность*». Дополнительная информативность обеспечивает интерес со стороны туриста и создает отстройку от конкурентов, является информационным, историко-культурным и интеллектуально-эмоциональным компонентом описания путешествия, формирует первичные знания реципиента о предлагаемом маршруте и дает возможность оценить привлекательность турпродукта с точки зрения самообразования, повышения самооценки и социального статуса. Исследование позволило оценить специфику организации материала в рекламных текстах с точки зрения привлечения внимания потребителей туристических услуг.

Ключевые слова: **рекламный текст сферы туризма, рекламно-туристический дискурс, коммуникативный компонент «дополнительная информативность», организация рекламного текста, коммуникативная эффективность рекламного текста**

Актуальность темы обусловлена характерными особенностями рекламно-туристического дискурса в целом, а также специфическими принципами построения рекламных текстов, репрезентирующих турпродукт широкой аудитории. Рекламные тексты сферы туризма (РТСТ), принадлежащие по своей предметной отнесенности к туристической индустрии и включающие широкую тематику в соответствии с отраслевыми направлениями (реклама туров, отелей, экскурсионно-развлекательных, оздоровительных и прочих услуг), распространяются посредством массмедиа, имеют рекламно-презентационный характер и включают обязательный сервисный компонент. Наблюдения и анализ эмпирического материала показали, что РТСТ, ориентированные на потребности высшего порядка (когнитивные, образовательно-воспитательные, эстетико-эмоциональные, гедонистические), предполагают определенный характер структурирования информации в рекламном тексте с включением в него ключевого коммуникативного компонента – дополнительной информативности для эффектного описания предстоящего путешествия и активизации внимания реципиентов.

Целью работы является исследование особенностей подачи информации в рекламных текстах сферы туризма, а также выявление ключевых факторов, определяющих их характерные признаки.

Объект исследования – рекламные тексты сферы туризма.

Предмет – коммуникативные компоненты, организующие воздействующий потенциал туристического рекламного текста.

Задачи исследования:

– выявить специфические особенности рекламных текстов сферы туризма;

– оценить принципы организации материала в РТСТ;

– определить понятие дополнительной информативности, используемой в рекламных текстах сферы туризма;

– выстроить схему организации информации в РТСТ.

Научная новизна связана с введением понятия «дополнительная информативность» – коммуникативного компонента, определяющего специфику РТСТ и обеспечивающего ему воздействие на реципиентов.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в изучение рекламно-туристического дискурса и теоретическое осмысление его ключевых задач. Работа позволяет оценить коммуникативные и языковые особенности РТСТ. Уточнены представления о рекламном тексте сферы туризма как о единице рекламно-туристического дискурса, отражающей его гибридный характер.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования можно использовать в качестве рекомендаций для копирайтеров, специализирующихся на написании рекламных текстов для туристической отрасли.

Методы исследования: в работе использованы методы наблюдения, сопоставления, обобщения, описания для выявления специфических коммуникативных компонентов, значимых для РТСТ, а также контекстуально-семантический и дискурсивный анализ для оценки функционала компонентного состава РТСТ.

В современном мире туризм осознается не просто как форма отдыха или путешествия, он выступает неотъемлемым атрибутом цивилизационного развития, способствующего формированию межкультурных связей, взаимодействию людей и познанию ими исторических основ жизни в разных частях света. Туризм охватывает широкий спектр человеческих интересов, что обусловливает появление и развитие его видов, каждый из которых ориентирован на решение специфических задач и удовлетворение индивидуальных запросов потребителей: паломнический, экологический, спортивный, рекреационный, деловой туризм и др.

Реклама в высококонкурентной сфере туристических услуг становится неотъемлемым элементом коммуникативного взаимодействия между субъектами рынка: она выполняет функцию информирования потенциальных клиентов о характеристиках, преимуществах и условиях приобретения предлагаемых продуктов. При этом реклама в сфере туризма представляет собой не только инструмент передачи коммерческой информации, но и сложный текстовый продукт, апеллирующий к когнитивным ресурсам, интеллектуальному опыту, а также творческому и эстетическому потенциалу адресата. Кроме того, она также позволяет реципиенту поднять свою самооценку и социальный статус, что непосредственно отражается в текстах рекламных сообщений. В работах Э.Ю. Новиковой и Т.Б. Новиковой [1; 2] рассматриваются аспекты, проявляющиеся в туристической сфере: «клиент туристического дискурса формирует культурную компетентность и расширяет горизонты своего познания. <…> Современный туризм развивается в условиях глобализации и транскультурной коммуникации, когда стираются культурные, языковые границы и различия» [2, с. 363].

Единицей рекламно-туристического дискурса является рекламный текст сферы туризма (РТСТ). **Рекламный текст сферы туризма** мы понимаем, как информационное сообщение о достоинствах и преимуществах продукции или услуги, предлагаемой турфирмой. РТСТ обладает прагматическими характеристиками, связанными с относительной краткосрочностью действия рекламного предложения, воздействующим характером сообщения. Организация РТСТ отличается от других видов рекламы (коммерческой, политической, социальной). Познавательная функция РТСТ заключается в том, что реципиент получает информацию, сопровождающуюся иллюстративным материалом и справкой историческо-культурологического характера, выходящими за пределы прагматических компонентов туристического сервиса: перечня предоставляемых услуг, организационных данных и порядка оплаты.

О.А. Ксензенко справедливо говорит о том, что «в настоящее время выделились две основные концепции рекламы: культурологическая (или историко-культурологическая) и маркетинговая (конкретно-прагматическая)» [3, с. 153]. РТСТ нередко имеет художественный характер и лингвокреативный подход к изложению информации, так как рекламодатель сталкивается с необходимостью «речевого представления безэквивалентных реалий и специфических национальных концептов неинкультивированному адресату» [4, с. 6–7]. Эту мысль подтверждает в своей работе Е.А. Мирошникова: «рекламный текст, созданный для того, чтобы найти определенный отклик у читателя, заключает в себе культурные коды, понятные и принимаемые носителем языка, и рекламисту важно понимать, какие именно образы оказываются привлекательными для представителей той или иной лингвокультуры» [5, с. 19].

Для привлекающего внимание описания содержания тура рекламодателем используется **дополнительная информативность**, которая обеспечивает интерес со стороны туриста и создает отстройку от конкурентов. Это компонент текста, представляющий собой увлекательный рассказ о разных городах и странах, который сам по себе вызывает положительные эмоции, интеллектуальное удовольствие от получаемых сведений и мысли о возможности воплотить мечты.

Дополнительная информативность является интеллектуально-познавательным, историко-культурным и эмоциональным компонентом описания путешествия. Рекламодатель транслирует исторические факты, приводит интригующие подробности, рассказывает о предстоящем путешествии в формате приключения с элементами мистики и интриги: «*… существовало поверье о том, что в Рождественскую неделю нечистая сила выходит из своих убежищ»; «… осталась и языческая традиция рядиться в шкуры животных, маски и костюмы колдунов и ведьм*» [6]. При этом рекламодатели ориентируются на сезонность, интересы целевой аудитории и нестандартность предлагаемого тура. По мысли А.К. Каймаразовой, «объектами рекламирования в текстах различных типов всегда являются артефакты, которые представляют собой результат познания и эволюции культуры в исторических цивилизационных процессах. В конкретном социуме языковая репрезентация артефактов культуры в пространстве рекламного текста неразрывно коррелирует с ментальностью носителей языка, с ментальными установками потенциальных потребителей рекламных продуктов» [7]. Обратимся к примеру, в котором хорошо видны перечисленные нами специфические особенности:

Автобусный тур из Москвы по Золотому кольцу с мастер-классом.

В 7:30 отправимся в путь в сторону Киржача. Киржач раскроет свою самобытную атмосферу: мы прогуляемся по тихим улицам города, увидим ***Типографский мост – самый длинный деревянный мост в России****, поднимемся на смотровую площадку «Заюшка»* ***с великолепным видом на окрестности****. Не забудем заглянуть и в фирменный магазин сладостей Мараевых за местным шоколадом. Далее нас ждёт* ***Благовещенский Киржачский монастырь, возвышающийся над рекой****. У нас будет немного времени, чтобы погулять по территории и* ***насладиться ухоженными садами, созданными трудами монахинь.***

Переедем ***в Юрьев-Польский, построенный в XII веке Юрием Долгоруким для охраны границ государства. Здесь сохранилось множество архитектурных жемчужин, например, величественный Георгиевский собор, которому уже больше 780 лет, и Михайло-Архангельский монастырь с редчайшими древними святынями.***

Далее маршрут приведёт нас в Гаврилов Посад. Мы побываем ***на Дворцовом заводе, чтобы изучить историю национальных напитков на Руси (многие из них безалкогольные).*** *К вечеру мы прибудем в Иваново и разместимся в отеле «Шеддок» 4* или г/к «Сосновый бор»* [8].

Рекламодатель использует в РТСТ все возможности оптимальной презентации рекламного предложения: взаимодействие вербализации, включающей словесную наглядность, продуцируемую через использование изобразительно-выразительных языковых средств (тропов, стилистических приемов), и визуализации (эффектного иллюстративного ряда, содержащего, как правило, ключевой визуальный символ туристкой дестинации). Кроме того, для РТСТ характерны полнота и достоверность сведений, познавательность текста, эстетичность подачи информации, демонстрация оптимальности маршрута. Это позволяет адресанту реализовать ключевые задачи рекламного сообщения, соответствующие формуле AIDA. При этом происходит эмоционально-интеллектуальное вовлечение адресата, сопровождаемое воздействием на его желания, мотивы и потребности. Манипулятивное воздействие включает комплекс «контроля и направленного преобразования информации, которая определяет мотивации, установки, представления, правила и образцы человеческой деятельности» [9, с. 59].

Информация в РТСТ выстраивается таким образом, чтобы читатель получил сигнал: «нельзя не увидеть это собственными глазами». Прагматическая информация о возможности приобретения тура (стоимости, размещении, дате и прочих условиях) располагается в начале или в конце текста. Далее рекламодатель включает компонент дополнительной информативности. Нарративный режим в сочетании с коммуникативными приемами (создание диалогизации: «Вы увидите», «Мы посетим») повышает доверие к рассказу и позволяет передать ярко выраженный художественный характер рекламного текста, с одной стороны, с другой – продемонстрировать УТП (уникальное торговое предложение), заключающееся в специфике построения маршрута, посещаемых достопримечательностях или особом сопровождении.

Отметим, что с возможностями развития сети Интернет данная тенденция получила значительное развитие и нередко применяется как виртуальный тур. Проиллюстрируем приведенным ниже примером (в тексте нами выделены фрагменты дополнительной информативности, обеспечивающие познавательный и аксиологический функционал рекламного текста).

Экскурсия «Архитектурные памятники Мира и Несвижа».

Вы увидите самые ценные памятники Беларуси, внесенные ЮНЕСКО в ***Список всемирного культурного наследия: замок в Мире и дворцово-парковый ансамбль в Несвиже, многолетняя реставрация которых завершена в 2011 году.***

Экскурсия повествует об истории династии Радзивиллов – одного из самых влиятельных родов Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой, оставивших глубокий след в культурном наследии белорусского народа и всей европейской цивилизации.

Рис. 1. Замки Мир и Несвиж [10]

Переезд в г. Несвиж (→ 120 км).

Несвиж – бывшая столица ординации князей Радзивиллов. На Рыночной площади этого живописного городка сохранилась ратуша, старинные торговые ряды, дома ремесленников; рядом – Слуцкая брама (городские ворота XVII в.).

Осмотр Дворцово-паркового комплекса ***XVI-XVIII веков, построенного Николаем Кшиштофом Радзивиллом «Сироткой» (архитектор Д.М. Бернардони), окруженного высокими земляными валами и обширными прудами. В его архитектуре переплетаются элементы ренессанса, барокко и классицизма. Величественный замок-дворец представляет собой систему соединенных в единый ансамбль зданий, образующих изящный парадный двор.***

Осмотр впечатляющих экспозиций в дворцовом комплексе: парадные залы дворца (Охотничий, Бальный, Портретный, Каминный, Золотой и др.), жилые и хозяйственные помещения.

Прогулка по живописным паркам, примыкающим к замку.

Знакомство с Фарным костелом ***(1593 г., архитектор Д.М. Бернардони): великолепные фрески храма, находящаяся в подземелье Крипта – фамильная усыпальница Радзивиллов ставят эту святыню в число наиболее ценных в Беларуси.***

Обед в ресторане.

Переезд в п. Мир (→ 30 км).

Историческая часть поселка Мир чудесным образом сохранила колорит_бывшего уютного местечка, где на протяжении веков сообща, всем миром жили белорусы, поляки, евреи, цыгане, татары… Православная церковь, католический костел, синагоги, иешива, дома ремесленников и купцов формируют ансамбль его Рыночной площади.

Величественный Мирский замок. ***Замок построен в первой четверти XVI в. Его яркий архитектурный облик, мощные стены и башни, мощенный камнем внутренний двор оставляют незабываемые впечатления.***

Осмотр замка снаружи и во внутреннем дворе (без захода в музей нас ждет Брест!) Рядом с замком – ***исполненная в стиле модерн церковь-усыпальница последних титулованных владельцев замка – князей Святополк-Мирских****.*

Переезд ***в г. Брест*** *(→ 250 км).*

Размещение ***в гостинице «Хэмптон бай Хилтон», г. Брест.*** *Выбор отеля происходит автоматически в зависимости от даты тура и наличия мест в отелях* [10; 11].

На примере данного текста хорошо видно, что использование дополнительной информативности позволяет рекламодателю формировать первичные историко-культурные знания реципиента о предлагаемом маршруте, дает читателю возможность оценить привлекательность турпродукта с точки зрения самообразования, повышения самооценки и социального статуса («я знаю об этом», «я был здесь»).

Письменные рекламные РТСТ являются действенным способом коммуникации с потребителем. Несмотря на опосредованность, обратная связь проявляется не только в покупке предлагаемых туруслуг, но и в активном обсуждении прочитанного в статьях, сопоставлении имеющегося опыта с тем, что можно приобрести в будущем. Таким образом, принцип организации материала в РТСТ определяется рядом факторов: функционируют в медиапространстве, презентуют тур реципиентам в максимально привлекательной форме, имеют сервисную составляющую. Принцип подачи информации в РТСТ определяется гибридной спецификой рекламно-туристического дискурса. В нем присутствуют:

– предметная детерминированность, обусловленная темой «туризм»;
– рекламная маркированность – призыв к приобретению, приемы стимулирования сбыта (скидки, акции), наличие реквизитов компании-продавца;
– презентационность, подразумевающая преподнесение наиболее интересных и привлекательных элементов предлагаемого турпродукта, характерная для рекламных сообщений в целом;
– свойства медийного текста с ярко выраженными функциями информирования и воздействия, распространение в медиапространстве;
– сервисный компонент, обязательный для обеспечения прагматического воздействия на реципиента [12].

Взаимодействие компонентов РТСТ, отражающее гибридный характер самого рекламно-туристического дискурса, можно представить в виде схемы (рис. 2):

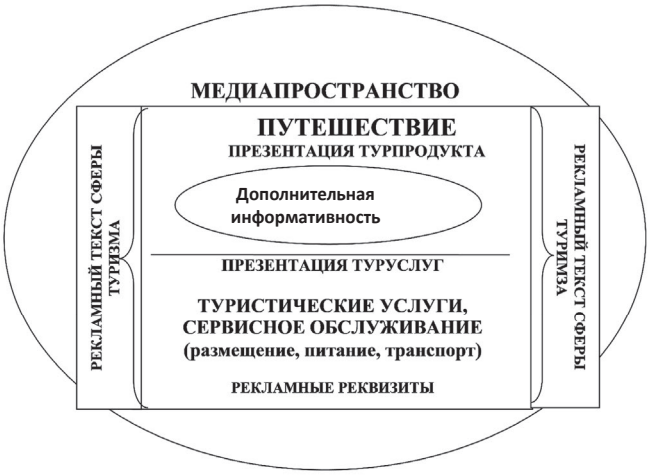


Рис. 2. Схема организации информации в РТСТ

Подводя итоги, отметим, что ключевым отличием рекламы сферы туризма является ее интеллектуально-познавательный характер, требующий специфической организации материала в рекламном тексте.

Дополнительная информативность, используемая рекламодателем для описания содержания тура, является значимым лингвокогнитивным компонентом, позволяющим реализовать в рекламе целый комплекс задач информационного, познавательного, развлекательного, эстетического характера, сохраняя свою ключевую рекламную функцию – информировать о рекламном продукте, продвигать его и обеспечивать продажу рекламируемого объекта. Схема организации РТСТ отражает ключевые информационные и маркетинговые компоненты, связанные с презентацией турпродукта, описанием сопутствующих услуг.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены особенности подачи информации в рекламных текстах сферы туризма, а также ключевые факторы, определяющие их характерные признаки, что подтверждает достижение цели и задач работы. Считаем, что полученные результаты могут представлять интерес для копирайтеров и специалистов в области написания рекламных текстов для туристической отрасли.

Предложенный подход к анализу рекламных текстов может быть экстраполирован на рекламные тексты других сфер деятельности.

Библиографический список

1. Новикова Т.Б. Концептосфера туристического дискурса. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2016; № 35: 155–158.
2. Новикова Э.Ю. Кросс-культурное измерение аксиологии международного туристического дискурса. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2018; № 13: 360–375.

3. Ксензенко О.А *Лингвистические основы рекламной коммуникации*. Москва: Издательство МБА, 2011.
4. Редькина Т.Ю. *Трэвел-медиатекст: способы и приемы речепорождения*. Санкт-Петербург: Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, 2013.
5. Мирошникова Е.А. *Лингвокультурная и прагматическая специфика инскриптивных речевых актов в туристической рекламной коммуникации.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ставрополь, 2023.
6. *Краеведческий клуб «Казачий край – Кубань»*. Available at: https://m.ok.ru/group/68807312277562/topic/155156807295802
7. Каймаразова А.К. Рекламный текст сквозь призму лингвокультурологии: креативность, образность, языковой потенциал. *Материалы II Международной научно-практической конференции.* Астрахань: Астраханский государственный университет, 2022: 119–121.
8. *Tripster: туры, аудиогиды*. Available at: https://experience.tripster.ru/experience/53719/?rubric=na-rozhdestvo
9. Балахтар В.В. Манипуляция и манипулятивное воздействие. *Национальная ассоциация ученых. Педагогические науки*. 2015; № 4-3: 57–60.
10. *Туроператорская компания «Русь»*. Available at: https://www.rtoperator.ru/tury/poekhali/bolshaya-rozhdestvenskaya-krugosvetka-3363
11. Минск – Дудутки – Мир – Несвиж. *Контент-платформа Pandia.ru.* Available at: https://pandia.org/
12. Гончарова Л.М. Гибридность как специфическая характеристика рекламно-туристического дискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2026; Т. 19, № 2: 382–390.

References

1. Novikova T.B. Konceptosfera turisticheskogo diskursa. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 2016; № 35: 155-158.
2. Novikova `E.Yu. Kross-kul'turnoe izmerenie aksiologii mezhdunarodnogo turisticheskogo diskursa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; № 13: 360-375.
3. Ksenzenko O.A *Lingvisticheskie osnovy reklamnoj kommunikacii*. Moskva: Izdatel'stvo MBA, 2011.
4. Red'kina T.Yu. *Tr`evel-mediatekst: sposoby i priemy recheporozhdeniya.* Sankt-Peterburg: Institut «Vysshaya shkola zhurnalistiki i massovyh kommunikacij» SPbGU, 2013.
5. Miroshnikova E.A. *Lingvokul'turnaya i pragmaticheskaya specifika inskriptivnyh rechevyh aktov v turisticheskoj reklamnoj kommunikacii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Stavropol', 2023.
6. *Kraevedcheskij klub «Kazachij kraj – Kuban'»*. Available at: https://m.ok.ru/group/68807312277562/topic/155156807295802
7. Kajmarazova A.K. Reklamnyj tekst skvoz' prizmu lingvokul'turologii: kreativnost', obraznost', yazykovoj potencial. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 119-121.
8. *Tripster: tury, audiogidy*. Available at: https://experience.tripster.ru/experience/53719/?rubric=na-rozhdestvo
9. Balahtar V.V. Manipulyaciya i manipulyativnoe vozdejstvie. *Nacional'naya associaciya uchenyh. Pedagogicheskie nauki.* 2015; № 4-3: 57-60.
10. *Turoperatorskaya kompaniya «Rus'»*. Available at: https://www.rtoperator.ru/tury/poekhali/bolshaya-rozhdestvenskaya-krugosvetka-3363
11. Minsk Dudutki Mir Nesvizh. *Kontent-platforma Pandia.ru.* Available at: https://pandia.org/
12. Goncharova L.M. Gibridnost' kak specificheskaya harakteristika reklamno-turisticheskogo diskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; T. 19, № 2: 382-390.

Статья поступила в редакцию 17.04.26

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-273-277

***Izumrudov Yu.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: izumrud.nnov@mail.ru*

AN ECHO OF BORIS SADOVSKY'S ARTICLE "THE PHILOSOPHY OF MARRIAGE" IN HIS STORY "AMALIA". The work examines issues of B.A. Sadovsky's recently introduced article "The Philosophy of Marriage". The author emphasizes that its background includes facts from Sadovsky's yet little-studied biography of the early post-revolutionary years, when, seriously ill and confined to a wheelchair, he faced the pressing problem of starting a family. It is revealed that the article's conceptual idea – the key to a happy marriage is a wife's greatest virtue, tact—is reflected in the structure of the story "Amalia". A fundamentally new interpretation of this story accenting its context is proposed, that allows us to assess the very foundations of the author's worldview. It is shown how, in accordance with the aforementioned idea of "The Philosophy of Marriage", the figurative system of "Amalia" parodies Onegin's plot. The study accentuates the theoretical aspects of the relationship between external and internal plot in the work of fiction. The material of this article will be considered in the preparation of Sadovsky's complete works and his scholarly biography, which is being carried out by the author, as well as in a research essay on Sadovsky as part of "The New Academic History of Russian Literature" project, being developed by the Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences (The Pushkin House).

Key words: **B.A. Sadovsky, "The Philosophy of Marriage", tact, "Amalia", subtext, A.S. Pushkin, Tatyana Larina, Onegin's plot**

***Ю.А. Изумрудов**, д-р филол. наук, проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: izumrud.nnov@mail.ru*

ОТЗВУК ПРОБЛЕМАТИКИ СТАТЬИ «ФИЛОСОФИЯ БРАКА» БОРИСА САДОВСКОГО В ЕГО ПОВЕСТИ «АМАЛИЯ»

Рассматривается проблематика недавно введенной в научный оборот статьи Б.А. Садовского «Философия брака». Подчеркнуто, что в предыстории ее – факты пока еще мало изученной биографии Садовского первых послереволюционных лет, когда перед ним, тяжело больным, прикованным к инвалидному креслу, с особой остротой встала проблема создания семьи. Выявлено, что концептуальная идея статьи о том, что залогом счастливого брака является главное достоинство жены – такт, преломляется в художественной структуре повести «Амалия». Предложена принципиально новая трактовка данной повести с акцентированием ее контекста, позволяющего судить о самих основах мировоззрения автора. Показано, как в соответствии с указанной идеей «Философии брака» в образной системе «Амалии» дается пародирование онегинского сюжета. Материал данной работы будет учтен при подготовке полного собрания сочинений Садовского и его научной биографии.

Ключевые слова: **Б.А. Садовской, «Философия брака», такт, «Амалия», подтекст, А.С. Пушкин, Татьяна Ларина, онегинский сюжет**

Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом к малоисследованным аспектам русского литературного процесса Серебряного века и первых послереволюционных десятилетий. Одним из значимых авторов в обозначенный период является Борис Александрович Садовской (1881–1952). Его творчество многогранно, подчеркивает ведущие тенденции в развитии литературы. Однако в советское время произведения писателя не издавались по причине «несозвучности эпохи», не включались в школьные и вузовские программы, не изучались. Замалчивание обернулось тем, что Садовской стал практически неизвестен не только в читательских кругах, но даже и среди специалистов. Возвращение писателя в литературу началось лишь на рубеже XX–XXI вв. Вышло несколько его книг, появились архивные публикации, статьи. Сформировалась школа по изучению наследия писателя на его родине, в Нижнем Новгороде, где, в частности, нами была защищена первая в России докторская диссертация о Садовском [1]. Настоящая статья включается в общий контекст исследований его творческой деятельности. Предметом внимания становятся неизвестные страницы биографии писателя, их преломление в его публицистике и художественном творчестве.

Цель исследования: подчеркнуть основные аспекты статьи Садовского «Философия брака», лишь только недавно введенной в научный оборот, и показать, как они коррелируются с его художественным творчеством (повестью «Амалия»).

Объект исследования: произведения Садовского: статьи «Философия брака», «Святая реакция», роман «Приключения Карла Вебера», повести «Амалия», «Табакерка»; факты биографии автора.

Задачи исследования: изучить биографию Садовского в 1900–1920-х гг.; выявить предпосылки написания статьи «Философия брака», ее проблематику; проанализировать идейно-художественные особенности повести «Амалия» и критическую рецепцию ее; показать, как концептуальное положение статьи «Философия брака» (о том, что залог счастливого семейного союза – женственный гений супруги) преломляется в художественной структуре повести «Амалия»; подчеркнуть концептуальное значение подтекста; акцентировать логику восприятия Садовским творчества А.С. Пушкина.

Научная новизна исследования связана с принципиально иной трактовкой повести «Амалия» в сравнении с устоявшимся подходом к ней. К примеру,

рассматривают ее по преимуществу в контексте особенностей жанра анекдота, поэтики стилизации, сказки. Но совершенно не чувствуют в повести подтекста, ставящего гораздо более значимую проблематику и расширяющего наши представления о мировоззрении автора, восприятии им микромира (человека, семьи) и макромира (общества, государства). На эти особенности подтекста «Амалии» и сконцентрировано наше внимание в статье. Отметим также, что вообще изученность повести в современной науке крайне мала, что контрастирует с ее высокими художественными достоинствами. А о статье «Философия брака» совсем нет работ (за исключением наших: они далее будут названы).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем акцентируются аспекты соотношения внешнего и внутреннего сюжетов в художественном произведении, проявления авторской позиции, взаимодействия биографии и творчества.

Практическая значимость состоит в том, что материалы статьи могут быть использованы при подготовке научной биографии Садовского и академического издания полного собрания его сочинений (осуществляемых автором настоящей публикации), а также в вузовской практике при разработке лекционных курсов по истории русской литературы первой половины XX века и пособий по литературному краеведению.

Научные методы: биографический, сравнительно-сопоставительный, историко-литературный, интертекстуальный.

В именном фонде Б.А. Садовского в Российском государственном архиве литературы и искусства (РГАЛИ) находится авторизованная рукопись его статьи «Философия брака», написанной в конце 1923 года. Статья интересная, дающая ценный материал для реконструкции пока еще мало изученной житейской и творческой судьбы автора. Однако исследователи обходили ее стороной, и причина тут только одна: слабая осведомленность о материалах архивного фонда. Бытует и мнение, что сотрудник РГАЛИ С.В. Шумихин (1953–2014), которому принадлежит приоритет в деле возвращения имени Бориса Садовского в литературный процесс, уже опубликовал и изучил все его неизданные тексты. Архив Садовского меж тем обширен и немало еще может предложить читателям значимых материалов.

«Философию брака» мы впервые напечатали в 2023 году с обширным справочным аппаратом [2]. И читателей наших, интересующихся подробностями, отсылаем к этой публикации. В настоящей же статье мы кратко изложим лишь те аспекты ее, которые в проблемном плане повлияли на повесть Садовского «Амалия».

«Философия брака» написана в очень тяжелый период жизни автора. Рухнула имперская держава – государственный идеал его, убежденного страстного монархиста. И словно по жутко предуказанному мистическому совпадению, рухнула и сама его физическая сущность: последствия болезни от далекого в моральном отношении столичного богемного бытия приковали еще молодого в цветущем возрасте человека к инвалидному креслу. И недавний яркий участник Серебряного века, востребованный писатель, оказался в совершенной изоляции от литературных центров в провинциальном Нижнем Новгороде. Да и некуда уже было податься немощному, как только в родительские пенаты, последнюю пристань.

В прошлом остались рухнувшие по легкомыслию супружеские узы, духовно чуждая жена разлучила с обожаемым сыном. И хоть поначалу мысль, что тот, пусть и далеко, жив, есть, согревала сердце отца, но потом и она оставила: сын вместе с матерью пропал без вести в охваченном Гражданской войной Крыму, и розыски их ни к чему не привели.

Страшное экзистенциальное одиночество парализовало все стремления, надежды. И «в этих условиях перед Садовским с особой остротой встала проблема Дома. Он понимал: заклясть гибельную судьбу в потерявшей все вековые опоры стране, обрести нормальное житье-бытье, сохранить себя как творческую личность можно, лишь имея рядом верную и преданную жену, хранительницу семейного очага» [2, с. 101]. Но как найти такого человека, единственного и на всю оставшуюся жизнь? И как подготовить себя самого, свое сердце, душу, чтоб не обмануться? Эти раздумья, собственно, и вылились в статью «Философия брака». Уже в зачине ее формулируются универсальные «три правила», которых надлежит придерживаться: «1) уметь спускаться с небес на землю; 2) заставить себя размыслить о предстоящем шаге; 3) понять, что любовь или, точнее, влюбленность – не главное, а одно из второстепенных условий брака» [2, с. 113]. Вроде бы все это естественно, давно испытано и проверено, но под пером *философа* Садовского приобретает во многом парадоксальное звучание. Так, любовь вообще объявляется просто химерой, отрицает «логику и здравый смысл»: «влюбленный есть сумасшедший, душевнобольной, и место его в лечебнице». И немудрено, что любовь, которая столь по привычке превозносится, и настоящий брак «нередко враждебны одно другому» и «со времён Соломона и Гомера окутаны таким густым облаком поэтической лжи, что только путём беспристрастного логического мышления можно определить их настоящую сущность» [2, с. 111–113]. И соответственно, задается главный тезис статьи: «При выборе жены различать надо в ней шесть достоинств: два ценных, но временных и бесполезных для брака <молодость и красота>, два постоянных, но малоценных <ум и характер>, одно мнимое <богатство> и одно настоящее, способное в браке заменить все остальное <такт>» [2, с. 114]. И все это конкретизируется в подчеркнуто экспрессивной манере. Садовской высказывает категоричные, резко-нигилистические суждения относительно внешних качеств женщин, интеллектуальной и характерной ограниченности их в сравнении с мужчинами. Оппонировать этому, считаем, нет смысла, ибо статья Садовского имеет форму полемически заостренного вызова. Да и помним завет Пушкина, что «писателя надо судить по законам, им самим над собою признанным» [3, с. 96].

Сарказм Садовского отступает, когда он касается такта. Это в его философии главное («единственное и ценнейшее») качество женщины в браке, оно всемерно восславляется, ставится на недосягаемую нравственную высоту: «Такт есть женственность в высочайшей степени. <…> Женщина, обладающая тактом, ничуть не умней и не красивей других. Вся ее особенность только в том, что она не может не быть собой, как не могли не быть собой Шекспир и Гете. Такт есть гений женщины, и в жизни он встречается так же редко, как творческий мужской гений. Обаяние этого гения всесильно. <…> Это не ум, не находчивость и даже не такт в узком смысле: это совсем особое, чисто женское свойство, святая соль жизни, без которой мужская сила – пресное молоко. Без него не было бы ни рыцарей, ни искусства, ни красоты. <…> На фоне брака женственный такт ярко выделяет фигуру мужа, усиливая его достоинства и недостатки. Это делается не по желанию жены, часто даже помимо ее воли: так солнце не может не освещать земли. Если владеющая тактом жена молода, она ведёт себя так, что молодость ее, никого не оскорбляя, кажется тем, чем ей и следует быть: случайным и преходящим качеством. Если красива, она так держит себя, что красоты ее никто не видит, кроме мужа, а посторонним мужчинам в голову не приходит, что за ней можно ухаживать. Она постоянно вне подозрений. <…> Умная жена и себя, и мужа умеет поставить всегда на первое место. Сколько мужей прослыло за умников, благодаря своим жёнам! <…> Женственный гений помогает ей во всех положениях найти наилучший выход. <…> Радости семейного кружка для неё выше всего именно потому, что она настоящая женщина и в этом ее призвание. Ей ясно, как день, что счастье ее в счастье мужа, и она, осуществляя заповедь, действительно составляет с ним единую плоть. На духовную свободу мужа такая жена никогда не посягнёт, ей это не нужно: у мужа от нее не бывает тайн, но горе, если они возникнут. <…> Женственность делает урода красавицей в глазах любящего мужа» [2, с. 122–124].

Идеальным воплощением такта Садовской считает Татьяну Ларину из романа «Евгений Онегин». И здесь надо оговориться: с точки зрения жанра статья Садовского имеет признаки философского трактата, в котором, однако, большое значение имеют аргументационные примеры из русской и мировой художественной классики. И более всего таковых из Пушкина, его творчества и судьбы, что симптоматично. С Пушкиным у Садовского была *любовь–ненависть*. До революции это его эстетический эталон, *наше все,* в дальнейшем же (когда, в частности, и писалась «Философия брака») Пушкин решительно и жестко, беспощадно отрицается, «преодолевается» [4, с. 178] как ложный кумир интеллигенции Серебряного века, ввергшей Россию в погибельную смуту революций и войн. (И «следы» этого *преодоления* – во многих послереволюционных произведениях). Но каковы бы ни были метаморфозы в отношении Садовского к Пушкину, любимая героиня последнего остается любимой и Садовским как образец женственного гения – такта, которая «во всех случаях жизни ведёт себя безупречно и с честью выходит из поединка с Онегиным» [2, с. 124]. (Заметим при этом: такой акцент на Онегине здесь важен, ибо будет иметь большое значение применительно к повести «Амалия» в нашем дальнейшем повествовании). В подробности изложение пушкинского аспекта «Философии брака» читайте в нашей специальной статье [5].

В дополнение к «Философии брака» можно поставить другую послереволюционную статью Садовского – «Святая реакция» (1921), во многом по смыслу смыкающуюся с первой. Это тоже своего рода трактат, только уже идеологический. Автор здесь декларирует свой консерватизм, неприятие прогресса и прогрессистов и их *знамени* – Пушкина. Вот две выдержки из статьи: «Все, без чего невозможно жить человеку, существовало и тысячу лет назад. Но не было тогда ничего такого, что для нашего времени могло б оказаться лишним»; «Прогресс обольщает исканием, сулит новизну. И личность, покидая себя, рассыпается тучей праха. Ей в голову не приходит, что всё уже найдено, что Царство Божие в сердце» [6, с. 432].

Всё уже найдено. Этот логический мостик проницательный читатель без труда перебрасывает и к «Философии брака», к ее идее о мессианской роли женщины в семье.

Теорию «Философии брака» Садовской попытался, что называется, осуществить на практике. Делал предложение своей знакомой еще по нижегородской юности Вере Петровне Уваровой (которое она принимала). А с сестрой своего друга, поэта Андрея Звенигородского, Татьяной даже венчался. Но ничего хорошего из этого не вышло; приезд Садовского в Петроград к ожидавшей его там Уваровой так и не состоялся, а Татьяна едва ли не сразу же после свадьбы ушла навсегда от незадачливого мужа жить к брату. Слишком уж буквально, некритично понималась и соотносилась с реальными обстоятельствами теория, доводы рассудка заглушали голос сердца.

Когда же спустя годы сердечные порывы жаждущего личного счастья Садовского и его новой избранницы совпали, был, наконец, найден идеал сокровенной семейной жизни. Воплощением женственного такта для Садовского, его *Татьяной*, стала вдова казачьего офицера Надежда Ивановна Воскобойникова, явившая ради мужа подвиг самоотречения.

«Философия брака» нашла выход не только в моделировании Садовским реальных жизненных ситуаций, но и в его художественном творчестве. И здесь мы в автобиографических ассоциативных отсылках с очевидностью замечаем уже самоиронию. К примеру, в романе «Приключения Карла Вебера» (1923; опубл. 1928) подчеркнуто комедийно поданный эпизод с приказом царя Петра Великого главному герою Карлу Веберу жениться на одной из двух карлиц – Зануде и Мурехе невольно вызывает в памяти выше обрисованные неудачные попытки Садовского найти спутницу жизни.

Также шутливый, но при этом уже и серьезный отзвук «Философии брака» обнаруживаем в повести «Амалия» (1922), соотносимой с упомянутой статьей по времени создания. В этой изящной сказочно-фантастической вещице рассказывается о гротескно-головокружительных перипетиях судьбы прекрасной принцессы Амалии из маленького немецкого герцогства. На ее руку было три претендента: страстно и взаимно любивший ее принц Генрих, владелец крошечного соседнего государства («двух огородов и мельницы»); профессор-алхимик, уродливый горбун Адам Костериус, изобретатель золота; и «один из сыновей российского императора». Отец Амалии Мельхиор Семнадцатый ради Генриха отказал горбуну, в чьей «власти купить вселенную» [6, с. 82, 88]. Но из «политики» согласился отдать ее замуж в далекую и страшную по рассказам и небылицам Россию. Лелея коварный план обманом вынудить ее все-таки стать его женой, Костериус дал ей скушать волшебное *фиолетовое* яблочко под предлогом, что оно убережет от поездки в Россию. Но от яблочка у Амалии вырос огромный, словно хобот, нос. Естественно, сватовство расстроилось. Русский посланник был уязвлен, разгневан. Выход из положения нашел ловкий сверхштатный канцелярист при особе посланника, титулярный советник Помпей Ильич Дрозд-Деряба: он де сам готов жениться на Амалии, о чем и доложил нижайше шефу: «Извольте вникнуть, ваше сиятельство. Кто теперича возьмет принцессу с эдаким носом? Везде по Европе мораль прошла и русской чести обида-с. А тут я живым манером все слухи искореню. И ежели ваше сиятельство соблаговолите посватать, герцог не откажут-с». И воодушевившемуся этим предложением посланнику тут же и выговорил свои условия: «Мне многого не надо-с, ваше сиятельство. Я свое место помню. Тыщонок полсотенки да Станислава для уважения, чтоб люди глядели»; «Теперича подарки принцессе даром пошли, а мы их все в приданое оборотим, и вашему же сиятельству награждение после выйдет-с за политичную экономию-с» [6, с. 94].

Все сталось как по писанному. И Дрозд-Деряба увозит Амалию – вы только представьте, куда! – на малую родину Садовского, в Нижегородский Ардатов (примечание: глубоко закономерно и символично, что Амалия оказывается именно на Нижегородчине и что именно здесь происходит ее преображение. В метатексте Садовского Нижегородчина – символ российской провинции, хранительницы заповеданных предками нравственных традиций. С ней связаны судьбы многих персонажей. Нижегородчина исцеляет, наставляет на путь истинный, укрепляет духом. Подробнее об этом – в нашей статье о мистификации Садовского «Солдатская сказка» [7]). И на удивление – а, впрочем, надо ли удивляться? – «Философия брака» сработала: из избалованной принцессы получилась примерная супруга. Умная, заботливая, скромная, распорядительная, чьи бескорыстные помыслы все о «радостях семейного кружка». Словом, подлинная носительница женственного гения –такта! Ну и, соответственно, достаток, порядок в хозяйстве ее, коллежской асессорши Амалии Мельхиоровны Дрозд-Дерябовой: «…много домашней птицы: наседок с цыплятами, индеек, цесарок, уток. Важные гуси переваливались гогочущей вереницей; бормотал и вскрикивал индюк; взапуски голосили два петуха. Вот свинья с поросятами, другая, третья. За воротами заиграл на рожке пастух, ему ответило со двора мычанье: две коровы выбежали в калитку. Конюх водит по двору сивого жеребца. Вдоль забора погреб, баня, амбары; дальше огород с подсолнечниками, капустой, огурцами <…>. Вон заросший садик с ульями и колодцем; за прудом беседка. Яблони, вишни, малина, крыжовник…» [6, с. 104]. И на столе трапезном изобилие, любого гостя есть чем угостить: «На толстой, с ярко-красными разводами белой скатерти захлебывается блестящий, как солнце, самовар. Крендели, булки, сухари, ватрушки, витушки, хворост, сочни, левашники, пряженцы. Кусок холодного слезящегося масла. Сливки с пенками, ветчина, творог, сотовый мед, варенье, смоквы и пастила» [6, с. 105].

«У нас все своего хозяйства. Покупного только сахар да чай, – не скрывал довольства Помпей Ильич. – Не жена у меня, а, скажу вам, клад. Как огурцы солит!» [6, с. 104, 105]. Читатель не может не улыбнуться от ироничного тона тут, но ведь правда же, клад! Не случайно автор дает такую многозначительную деталь к образу своей героини: на карнизе ее общего с мужем дома надпись: «Сей дом коллежской асессорши Амалии Мельхиоровны Дрозд-Дерябовой свободен от постоя» [6, с. 103]. Осознаете? Как бы то ни было, а она тут главная! Она распорядительница! А муж при ней.

А меж тем в далеком немецком герцогстве горбун Костериус раскаялся во всем, заболел и, чувствуя приближение смерти, завещал передать Генриху волшебное *белое* яблочко: чтоб он разыскал Амалию: та съест яблоко, и «нос ее пропадет» [6, с. 96]. И она снова станет красавицей и обретет с принцем любовь и счастье.

И вот после долгих мытарств, через год принц, который уж лишился своих владений и продал из-за безденежья последнее – корону, прибыл в Ардатов. Разыскал «голубенький домик с мезонином», постучал в калитку. И в том, как с ним далее обошлись, нельзя не почувствовать пародирование развязки онегинского сюжета, обстоятельств последней встречи главного героя с Татьяной. Генрих представился вышедшему на его голос Помпею Дрозд-Дерябе, тот пригласил гостя на двор и позвал Амалию («*Амашу*», как он выразился).

«На крылечко вышла в капоте заспанная Амалия. За год она пополнела; нос в виде гигантского баклажана синел между ее красных щек.

Генрих упал на колени.

– О, Амалия!

Пухлое лицо Амалии осталось невозмутимым.

– Что ж ты молчишь, моя Амалия?

– Никакой Амалий у вас нэ буль и нэт, и я вам нэ Амалий, а благородны дам Амалий Мельхиор, и я нэ ваш, а у свой дом, у свой муж и прошу вас вставайт и нэ кричайт» [6, с. 104].

Помпей высказал одобрение словам жены, выбросил в крапиву протянутый ему отчаявшимся Генрихом локон волос принцессы. И поторопил гостя с изложением его *дела,* потому как хозяевам *некогда.*

«Задыхаясь, со слезами и весь дрожа, Генрих поведал тайну алхимика и достал белое яблоко. Амалия и тут осталась совсем спокойной, даже не улыбнулась. <…>.

– Что ж, дело доброе. <…> Ну что же, Амаша. Завтра, для праздника, и скушаешь ихнее яблочко. А покудова я припрячу его. Целее будет» [6, с. 104].

И вот *завтра*. Генриха пригласили к самоварчику.

«Амалия налила Генриху в стакан, а мужу в чашку с портретом Шиллера.

– Ну-с, мы обсудили ваше предложение. Премного вам благодарны. <…> Только мы уж с Амашей так порешили, что кушать ей это самое яблоко не стоит. Изволите видеть, какая у нас благодать. Дом – полная чаша, всего в изобилии, капиталец есть. У меня чин и орден, и все ведь это нам через нос досталось, вот что заметьте. А носа не будет, и все наше счастье прахом пойдет. <…> Пожалуй, Амаше <…> захочется того, другого, хвать – ан в Ардатове-то и скучно станет. <…> Да и чего нам желать еще, коли Господь вознес? Ведь это уж ропот выходит, а роптать грех. От добра добра не ищут. Верно, Амаша?

Амалия кивнула накрахмаленным чепцом.

– Так что уж мы решили пока что оставаться с носом, хе-хе.

– Где же... яблоко?

– А я его Марату отдал.

– Какому Марату?

– Нашему борову. У нас четыре свиньи. Что с вами?

Впервые в жизни Генрих упал в обморок» [6, с. 105].

И далее, в финале истории – снова ироническая отсылка к пушкинскому роману, с символической теперь уж поправкой. Напомним: после последних, самых последних слов Татьяны: «Но я другому отдана; / Я буду век ему верна» было:

Она ушла. Стоит Евгений,
Как будто громом поражен.
В какую бурю ощущений
Теперь он сердцем погружен!
Но шпор незапный звон раздался,
И муж Татьянин показался,
И здесь героя моего,
В минуту, злую для него,
Читатель, мы теперь оставим,
Надолго... навсегда [8, с. 162].

У Садовского же читаем: «Очнувшись, Генрих схватил шляпу и бросился с крылечка. Хозяин удержал его за рукав. <…>

– Опомнитесь, куда домой? У вас и дома-то нету. Сами вы говорили вчерась, что ваша землица отошла другому и корону вы давно продали. Да с чем еще побежите, где деньги-то?

Генрих закрылся ладонями и заплакал.

– А вы не убивайтесь. Вот что я вам скажу: оставайтесь-ка у нас. Будете помогать по хозяйству. <…> Жить будете в мезонине, кушанье с нашего стола. А там и еще вам найдется дельце. Амаша, видите ли, в положении… хе-хе… в интересе… к Покрову наследника ждем, так понадобится учитель. Вы все же человек, того, образованный, науки проходили, так чем нанимать за деньги немца, лучше уж мы вас приспособим, хе-хе. Угодно?

Генрих просиял и улыбнулся. Он был в восторге. Какое счастье! Жить подле нее, видеть ее постоянно, учить детей ее, помогать ее мужу: что может быть лучше в целом мире? О, Амалия!» [6, с. 105–106].

В противность неприкаянному сыну Петра Великого Карлу Веберу, кинувшемуся в гибельный омут революции, для ардатовских супругов их счастье – жизнь, потому как выбрали обломовский (примечание: в эстетике и этике Садовского Обломов – навсегда «положительный тип» [4, с. 180]) идеал безмятежного провинциального существования: не стали вкушать европейского волшебного яблочка ради обретения внешней суетной красоты, отбросили все химеры цивилизации, общественного прогресса (с его кумирами: певцом вольности Шиллером и якобинцем Маратом, помещенными в язвительно символический контекст) и остались при том, что имели, а имели, как оказалось, Главное – Дом: пусть и без изящества, но крепкий, ладный, прочный, уютный, оплот христианских нравственных ценностей, которыми держалась и будет держаться Русь. А пример с

Генрихом намекает: а нечего кичливым чужеземцам учить отсталую, видишь ли, Русь, еще сами придут за поучением!

И не случаен тут эпиграф к «Амалии» из почитаемого Садовским Ивана Крылова: «А ларчик просто открывался» [6, с. 75]. Да и помним сакраментальное: *все уже найдено!*

О том, что в выводах своих повесть «Амалия» серьезна и отвечает мировоззрению Садовского, убеждает, собственно, сама его жизненная и творческая судьба в тяжкий советский период. Взять хотя бы вот этот документ, много раз уже цитировавшийся биографами Садовского: его исповедальное письмо К.И. Чуковскому (от декабря 1940 года). Детали нарисованной здесь картины его счастливого супружества с Н.И. Воскобойниковой будут перекликаться (хотя, естественно, с пародийной лукавинкой) с житьем-бытьем довольного всем ардатовца Помпея Дрозд-Дерябы. «Я ходить не могу и руками владею не свободно; в остальном же сохранился. <…> Встаю в 6, ложусь в 12. Женат с 1929 года и вполне счастлив. У нас четыре самовара (старший – ровесник Гоголя), ставятся они в известные часы и при известных обстоятельствах (примечание: четыре самовара здесь лукаво-пародийно перекликаются с четырьмя свиньями в добротном хозяйстве семейной пары Дрозд-Дерябов, из которых, как уже говорилось выше, борову Марату символически скормилось пресловутое яблоко *европейского счастья*. Самовар – концептуальный образ в этике и эстетике Садовского, с ним связана идея *со-понимания, со-гласия, с-родства*, православно-монархического единства, *русскости*. Не случайно бывшего принца Генриха в Ардатове в доме Дрозд-Дерябов приглашают к чаю, к самоварчику, чтоб все уладить, решить, примирить. Об образе-символе самовара у Садовского мы не раз писали в наших работах [9; 10].). Жена моя знала когда-то латынь и Канта, но теперь, слава Богу, все забыла. Зато и пельмени у нас, и вареники, и кулебяки! Пальчики оближете» [4, с. 192].

В горестной этой ироничности обнаруживается глубокое, подлинное сознание нравственной правоты своей, обретенной назло всем ударам судьбы, духовной крепости. Красноречивы тут следующие строки из того же письма Чуковскому: «Мы не видались 25 лет. Я все это время провел наедине с собой, не покидая кресла, и приобрел зато такие внутренние сокровища, о каких и мечтать не смел. Былые мои интересы перед нынешними то же, что горошина перед солнцем. Форма одна, но в содержании и в размере есть разница» [4, с. 192].

…Вот что значил для Садовского женственный гений Надежды Ивановны Воскобойниковой, принявшей его долю как свою.

И еще важный комментарий к процитированному выше. Латынь и Кант в прежней, ненастоящей жизни Надежды Ивановны, безусловно, коррелируются с системой ценностей немецкой принцессы. Вот, к слову, герой ее романа, ее кумир и зеркало, принц Генрих, воспитанник Геттингенского университета, оплота ненавистного Садовскому либерализма: «Принц явился в звании магистра классической филологии и с книжкой стихов. В звучных элегиях воспевал он красоту и добродетели принцессы, <…> пламенную свою любовь к невесте. Задумчивый, длинноволосый, с кротким взором, принц носил бархатную куртку и шляпу с белым пером. В походной сумке у него хранились оды Горация и фамильная корона с тусклыми алмазами на зубцах» [6, с. 87–88].

Принц тут, как видим, уже явный слепок с Владимира Ленского, «от делать нечего» [8, с. 36] друга Онегина:

С душою прямо геттингенской,
Красавец, в полном цвете лет,
Поклонник Канта и поэт.
Он из Германии туманной
Привез учености плоды:
Вольнолюбивые мечты,
Дух пылкий и довольно странный,
Всегда восторженную речь
И кудри черные до плеч [8, с. 33].

Порицание в финале повести принца Генриха со всем его комплексом черт, идущих от пародийно воспринятых судеб Онегина и Ленского, – это и порицание авторского в себе в пору молодости, отравленной соблазнами декадентства.

По глубинному смыслу своему, проницательно прочитываемому в подтексте, «Амалия» имеет контрреволюционную направленность. Важным будет в связи с этим заметить, что повесть изначально рассчитывалась на посвященных, на их сотворчество, о чем, в частности, свидетельствовали и такие вот авторские скрыто-ироничные аттестации её советским цензорам и редакторам в попытках усыпить их бдительность и добиться публикации «Амалии»: она, де, «написана en grotesque, и по желанию ей можно придать характер политического памфлета против буржуазной идеологии» [6, с. 465].

По логике этого «маскировочного» тезиса Садовского, *по желанию* можно было бы приписать и ещё что-либо в подобном духе; так, уже и один из редакторов Ф.Ф. Раскольников из «Красной нови» на полном серьёзе увидел в «Амалии» протест против… «обломовской, сухово-кобылинской, чиновно-помещичьей России» [6, с. 466].

Увы, «Амалия» увидела свет лишь только в 1990 году, а истинный смысл её, по большому счёту, и по сей день не разгадан. Так, вдумчивый и авторитетный исследователь из Самары Н.Н. Кислова посчитала, что «в повести в первую очередь вызывает интерес та сторона ее поэтики, которая обусловлена жанровой стратегией анекдота» [11, с. 140]. И все… И ничего о подтексте. Такой подход вызывает в памяти характеристику С.В. Шумихиным другой повести Садовского советских лет «Табакерка» (1929): «Написана мастерски, как и большинство произведений Садовского. Это, собственно, belles lettres в чистом виде, без всяких поползновений на “идейность”, вещица столь же изящная и бесполезная, как и безделушка, вокруг которой вертится действие, давшая повести имя» [12, с. 26]. В корне неверное суждение. Да, написана повесть мастерски, но вовсе *не бесполезно и не безыдейно*. Перипетии детективного сюжета с похищением у камергера его императорского величества Язона Петровича Журавлева табакерки с портретом Людовика XV обнажили главное: элита общества (включая и камергера с семейством, и весь двор с императором Николаем II) в начале XX века нравственно разложилась и уже не могла быть опорой Государства Российского в преддверии разрушительных революций… Концептуально важная мысль для автора-монархиста, свойственная в целом его творчеству.

В настоящее время нами готовится издание полного собрания сочинений Садовского. В том критики и публицистики войдет «Философия брака» с обстоятельным справочным аппаратом, способствующим расширению толкования ряда произведений автора. С новым комментарием будет опубликована повесть «Амалия». Комплекс изложенных в нашей статье материалов позволит внести новые страницы в научную биографию Садовского, которая находится в стадии разработки, а также будет учтен при написании очерка о писателе в рамках проекта «Новой академической истории русской литературы», разрабатываемого ИРЛИ РАН (Пушкинским Домом).

Поставленные задачи в целом решены. Отмечены основные факты биографии автора в дореволюционный и послереволюционный периоды, указано, что насущнейшей проблемой его в сложившихся условиях стала проблема Дома, обретения собственной семьи. Свои мысли на этот счет Садовской отразил в специальной теоретической статье «Философия брака» с главной ее идеей о том, что ценнейшее качество женщины – это такт, и он является залогом счастливого семейного союза. Эта идея преломилась в художественной структуре повести «Амалия», в ее сюжете, системе образов. Указано, что большое значение в выявлении и аргументации авторской позиции принадлежит подтексту, позволяющему почувствовать в шутливом комедийно-сказочном повествовании серьезное содержание, дающее основание говорить о консервативных основах мировоззрения автора, его оппозиционности существующему социальному строю. Выявлено, что в фабуле произведения есть пародийный отклик на онегинский сюжет. Подчеркнуто, что в послереволюционный период Садовской отрицает, «преодолевает» Пушкина в качестве эстетического эталона, сохраняя при этом пиетет перед героиней его стихотворного романа Татьяной Лариной как идеалом женщины на все времена. Определены некоторые перспективные направления в подготовке полного собрания сочинений Садовского и его научной биографии.

Библиографический список

1. Изумрудов Ю.А. *Литературное наследие Бориса Садовского: проблематика, поэтика, контекст*. Диссертация … доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2022.
2. Изумрудов Ю.А. Из архива Бориса Садовского: статья «Философия брака». *Палимпсест. Литературоведческий журнал.* 2023; № 3 (19): 99–131.
3. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Ленинград, 1979; Т. 10.
4. Садовской Б.А. Заметки. Дневник (1931–1934). *Знамя.* 1992; № 7: 172–194.
5. Изумрудов Ю.А. Неизвестная статья Б.А. Садовского «Философия брака»: пушкинский контекст. *Известия Российской академии наук.* Серия литературы и языка. 2022; Т. 81, № 6: 44–52.
6. Садовской Б.А. *Лебединые клики.* Москва, 1990.
7. Изумрудов Ю.А К вопросу о проблематике «Солдатской сказки» Б.А. Садовского. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2015; № 2: 170–175.
8. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Ленинград, 1978; Т. 5.
9. Изумрудов Ю.А. Историко-литературный и биографический комментарий к письму Б.А. Садовского Е.А. Садовской. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2018; № 2: 224–232.
10. Изумрудов Ю.А. Неизвестная пьеса Бориса Садовского «Лиза». *Палимпсест. Литературоведческий журнал.* 2020; № 3 (19): 92–126.
11. Кислова Н.Н. Поэтика повестей Б.А. Садовского («Амалия», «Наполеониды», «Записки актера»). *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы:* материалы седьмой международной научно-практической конференции. Самара, 2012: 139–146.
12. Шумихин С.В. Послесловие <к повести Б.А. Садовского «Амалия»>. *Новое литературное обозрение.* 1995; № 15: 25–26.

References

1. Izumrudov Yu.A. *Literaturnoe nasledie Borisa Sadovskogo: problematika, po`etika, kontekst*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2022.
2. Izumrudov Yu.A. Iz arhiva Borisa Sadovskogo: stat'ya «Filosofiya braka». *Palimpsest. Literaturovedcheskij zhurnal.* 2023; № 3 (19): 99-131.
3. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Leningrad, 1979; T. 10.
4. Sadovskoj B.A. Zametki. Dnevnik (1931-1934). *Znamya.* 1992; № 7: 172-194.
5. Izumrudov Yu.A. Neizvestnaya stat'ya B.A. Sadovskogo «Filosofiya braka»: pushkinskij kontekst. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk.* Seriya literatury i yazyka. 2022; T. 81, № 6: 44-52.
6. Sadovskoj B.A. *Lebedinye kliki.* Moskva, 1990.
7. Izumrudov Yu.A K voprosu o problematike «Soldatskoj skazki» B.A. Sadovskogo. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2015; № 2: 170-175.
8. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 10 t. Leningrad, 1978; T. 5.
9. Izumrudov Yu.A. Istoriko-literaturnyj i biograficheskij kommentarij k pis'mu B.A. Sadovskogo E.A. Sadovskoj. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2018; № 2: 224-232.
10. Izumrudov Yu.A. Neizvestnaya p'esa Borisa Sadovskogo «Liza». *Palimpsest. Literaturovedcheskij zhurnal.* 2020; № 3 (19): 92-126.
11. Kislova N.N. Po`etika povestej B.A. Sadovskogo («Amaliya», «Napoleonidy», «Zapiski aktera»). *Vysshee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy:* materialy sed'moj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara, 2012: 139-146.
12. Shumihin S.V. Posleslovie <k povesti B.A. Sadovskogo «Amaliya»>. *Novoe literaturnoe obozrenie.* 1995; № 15: 25-26.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 81'27:81'42=111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-277-280

***Litvishko O.M.**, Cand. of Sciences (Political Science), senior lecturer, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev (Astrakhan, Russia), E-mail: olitvishko@yandex.ru*

UNDERSTANDING LEGAL DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS: THE SOCIO-CULTURAL DIMENSION. The article presents an analysis of the socio-cultural role of legal discourse as a form of institutional discourse involved in the construction of social reality, based on modern linguistic and interdisciplinary approaches. To solve the tasks set, the methods of critical discourse analysis, sociosemiotic analysis, as well as elements of conceptual and frame analysis based on the ideas of P. Bourdieu, J. Habermas and latest developments in the field of legal linguistics and media legal discourse are applied. As a result, the key socio-cultural functions of legal discourse are identified: legitimization of the social order through authorized naming, participation in the struggle for the interpretation of events through competing legal frameworks, mediatization and digitalization of legal communication, as well as the specific role of English-language legal discourse as a mediator in transnational legal interaction. The results obtained can be used in the further description of genres, linguistic features and speech strategies of law in modern communicative environments.

Key words: **legal discourse, institutional discourse, symbolic power, professional frame, mediatization, digitalization of legal communication, socio-semiotics, English**

***О.М. Литвишко**, канд. полит. наук, доц., Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: olitvishko@yandex.ru*

ПОНИМАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В статье представлен основанный на современных лингвистических и междисциплинарных подходах анализ социокультурной роли юридического дискурса как формы институционального дискурса, участвующей в конструировании социальной реальности. Для решения поставленных задач применены методы критического дискурс-анализа, социосемиотического анализа, а также элементы концептуального и фреймового анализа, опирающиеся на идеи П. Бурдье, Ю. Хабермаса и новейшие разработки в области юридической лингвистики и юридического медиадискурса. В результате выявлены ключевые социокультурные функции юридического дискурса: легитимация социального порядка через уполномоченную номинацию, участие в борьбе за интерпретацию событий посредством конкурирующих правовых фреймов, медиатизация и цифровизация правовой коммуникации, а также специфическая роль англоязычного юридического дискурса как медиатора в транснациональном правовом взаимодействии. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем описании жанров, языковых особенностей и речевых стратегий, характеризующих права в современных коммуникативных средах.

Ключевые слова: **юридический дискурс, институциональный дискурс, символическая власть, фрейм, медиатизация, цифровизация правовой коммуникации, социосемиотика, английский язык**

В современных лингвистических и междисциплинарных исследованиях юридический дискурс (ЮД) понимается как институционально организованный вид коммуникативной деятельности, в котором посредством языковых средств, жанров и дискурсивных форматов конструируются, закрепляются и оспариваются правовые смыслы. В центре внимания оказывается не только внутренняя структура юридического текста, но и его включенность в более широкий социокультурный контекст медиатизации и цифровизации права.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в новейших работах по юридической лингвистике и социологии права все более отчетливо артикулируется переход от понимания права как замкнутой системы норм к его рассмотрению как коммуникативного и дискурсивного процесса. ЮД описывается как «уполномоченный дискурс», обладающий символической властью номинации и классификации социальных явлений, а также как пространство борьбы за интерпретацию событий и ценностей в условиях конкурирующих институциональных и медийных позиций.

Цель исследования – описать социокультурную роль ЮД в современных лингвистических и междисциплинарных подходах как формы институционального дискурса, участвующей в конструировании социальной реальности.

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи: выявить и описать механизмы символического конструирования социальной реальности в ЮД (уполномоченная номинация, символическая власть, фреймирование событий); проанализировать роль языковых средств и дискурсивных фреймов в борьбе за интерпретацию социальных явлений; описать влияние медиатизации и цифровизации на формирование новых жанров и коммуникативных форматов ЮД, а также роль англоязычного ЮД как медиатора в транснациональном правовом взаимодействии.

Научная новизна исследования состоит в систематическом описании социокультурной роли ЮД именно с лингвистических позиций, с акцентом на жанры, языковые средства и фреймы, через которые реализуются механизмы символической власти и медиатизации права.

Теоретическая значимость заключается в разработке целостного описания ЮД как социокультурного феномена, в рамках которого отмечается связь его языковых параметров с концепциями символической власти, медиатизацией и цифровизацией права, что способствует уточнению понятийного аппарата лингвистики и задает единую методологическую основу анализа права как дискурсивной практики, в которой конструируются и оспариваются социальные реальности.

Практическая значимость видится в возможности использования полученных результатов для более точной интерпретации ЮД и юридического медиадискурса, в разработке курсов по юридической лингвистике и анализу институциональных типов дискурса.

Социокультурный подход к праву исходит из того, что право существует не только как система норм, но и как особый тип дискурсивной практики, встроенной в культурные коды общества. ЮД при этом понимается как регламентируемая историческими и социокультурными традициями деятельность по производству, интерпретации и воспроизводству правовых смыслов. Он включает институционально оформленные формы общения (судебные заседания, парламентские дебаты, договорные переговоры), тексты (законы, решения, договоры, доктринальные труды) и устойчивые жанры (прецедентное решение, контракт, исковое заявление).

В такой перспективе право выступает не только как система правил, но и как культурный феномен, задающий специфический способ описания социальной реальности. Через ЮД социальные отношения переводятся в категориаль-

ный аппарат права (обязательства, ответственность, субъективные права), а повседневные конфликты трансформируются в юридически оформленные кейсы – «дела». Эта трансформация не нейтральна: она сопровождается селекцией значимых фактов, использованием определенного языка описания и закреплением заданного видения справедливости.

Одним из ключевых измерений социокультурной роли юридического дискурса является его связь с символической властью. В логике П. Бурдье право описывается как «уполномоченный дискурс», который обладает монополией на легитимное «именование» и классификацию социальных явлений. Нормативный акт или судебное решение являются актом публичного «именования», способствуя преобразованию социального факта в юридический факт, что, как указывает исследователь, закрепляет конкретную официальную интерпретацию реальности [1, с. 838].

Данная власть номинации закрепляет за юридическими документами статус универсальных: решения законодателей и судей воспринимаются обществом как «голос» государства или права, а не как позиция индивидуальных акторов. Таким образом, ЮД осуществляет «символическое насилие» [1, с. 837] – продвигает и навязывает определенную картину мира как объективную и само собой разумеющуюся. Социокультурная роль права в данном случае заключается в его способности формировать категориальный аппарат, через который общество осмысливает ключевые правовые категории: справедливость, свободу, ответственность, собственность, насилие. При этом структурные (абстрактность, процедурность, формализм) и лингвистические особенности юридического языка (терминологическая насыщенность, лексическая и синтаксическая сложность) призваны в этом случае четко разграничить и дистанцировать «официальное» правовое описание этих категорий и повседневный опыт [2]. Этот разрыв обеспечивает, с одной стороны, возможность нейтрализации частных интересов через клишированные формулы, а с другой – скрывает за языком формальных категорий конкретные властные асимметрии [3].

Современные исследования подчеркивают, что право живет в коммуникации и интерпретации [4]: текст закона или договора приобретает юридическую реальность только в условиях его применения, обсуждения и оспаривания. ЮД объединяет различные роли: законодателя, судьи, адвоката, эксперта, журналиста, гражданина, каждая из которых вносит свой вклад в процесс конструирования правового смысла. В результате право предстает не как статичная система правил, а как поле смыслообразующих практик, в которых значения норм постоянно уточняются и перераспределяются [5].

Социокультурная роль ЮД в этом аспекте состоит в том, что он является ареной борьбы за интерпретацию социальных явлений и событий. Разные акторы (государственные органы, бизнес, некоммерческие организации, медиа, гражданские движения) предлагают конкурирующие правовые рамки для одних и тех же событий – от массовых протестов до цифрового надзора и гендерного насилия [6], стремятся закрепить за одними и теми же событиями именно те правовые наименования, которые выгодны их интересам, и вписывают происходящее в нужный им нормативный и ценностный порядок. Через язык, т. е. с помощью создания и тиражирования различных фреймов, эти события могут быть представлены как «угроза общественному порядку», «осуществление конституционных прав», «экономический спор» или «нарушение прав человека», и каждая интерпретация влечет за собой разные последствия, в том числе символические, не исключая и нормативные сдвиги [7]. Так, например, в документе ЕС [8] массовые протесты представлены одновременно и как *the right to freedom of peaceful assembly* (право на свободу мирных собраний), и как *the serious disruption of public order* (серьезное нарушение общественного порядка), что, полагаем, демонстрирует сосуществование внутри одного и того же юридического текста конкурирующих фреймов – правозащитного и охранительного – и наглядно показывает, как выбор языка описания определяет траекторию последующих оценок и правовых решений.

В этом смысле ЮД выступает не просто каналом трансляции заранее установленных правовых норм, гарантируя их применение, а скорее пространством символического соперничества фреймов, где закрепление той или иной квалификации события становится ресурсом политического и культурного влияния. Как утверждают исследователи [9], одно и то же деяние может последовательно проходить через ряд конкурирующих юридических описаний, при этом каждое из них мобилизует собственный набор прецедентов, ценностных аргументов и адресатов. В результате правовая терминология обретает новые функции. Она выступает инструментом перераспределения статусов жертвы и агрессора, легитимного и нелегитимного насилия, допустимого и недопустимого вмешательства государства. Для исследователя языка права это означает необходимость учитывать не только формально-логическую структуру норм, но и то, какие интерпретационные рамки активируются при выборе конкретных юридических номинаций и как они далее закрепляются в судебной практике, юридическом медиадискурсе и политике памяти.

ЮД тесно связан с институциональной структурой общества: право функционирует в рамках судов, парламентов, административных органов, образовательных и профессиональных сообществ. Эти институты задают форматы, жанры и правила допустимого высказывания, тем самым структурируя сам дискурс. Институциональные аспекты ЮД проявляются в специфике распределения ролей (судья, обвинитель, защитник, сторона), конфигурации процессуальных прав и обязанностей, а также в регламентации процедур аргументации и доказательства [10].

Институциональная обусловленность ЮД особенно наглядно представлена в судебной коммуникации, где речевые форматы и ролевая структура жестко заданы самой процедурой. Типичный сценарий заседания [11] подразумевает последовательные реплики участников: судебный пристав открывает заседание формулой *All rise, the Court is now in session, the Honorable Judge … presiding* (Всем встать, Суд начинает заседание, уважаемый судья... председательствует), судья инициирует обсуждение и распределяет ходы: *Please be seated. Today's case is that of … Now, are there any opening statements* (Пожалуйста, садитесь. Сегодня слушается дело … Итак, есть ли какие-нибудь вступительные заявления), прокурор и защитник представляют вступительные заявления в жанре вступительной речи (*Opening statement*), далее следуют вызов свидетеля и дача показаний под присягой: *The prosecution calls … to the witness stand… Do you swear to tell the truth…?* (Обвинение вызывает... свидетеля на трибуну… Клянетесь ли вы говорить правду...?), затем следует серия институционально санкционированных вопросов, вплоть до формул вынесения промежуточных и окончательных решений: *The Court finds probable cause as charged. The Court denies the Motion to Suppress Evidence* (Суд находит достаточные основания для предъявления обвинения. Суд отклоняет ходатайство о сокрытии доказательств). Сама структура вопросов в перекрестном допросе – вопросительно-отрицательные предложения, выполняющие функции наводящего вопроса: *Isn't it true that you were at the scene of the crime that night?* (Разве это не правда, что вы были на месте преступления в ту ночь?) демонстрирует, как институциональная роль обвинения задает допустимый формат интерпретации события, тогда как роль свидетеля сводится к заполнению уже очерченного коммуникативного формата. В результате именно институт суда через регламент допустимых реплик, жанров (*opening statement* – вступительное заявление, *motion* – ходатайство, *closing argument* – заключительное слово) и строгую последовательность речевых ходов трансформирует конфликт в юридически значимое и артикулированное средствами юридического языка «дело», придавая ему культурно признанную форму рассуждения о вине, доказательствах и справедливости.

Аналогичный принцип форматирования смысла можно наблюдать в парламентской коммуникации в контексте обсуждения законопроектов. Так, например, в дебатах в Парламенте Великобритании спикер открыто маркирует распределение ролей и последовательность выступлений: *I now call upon the Prime Minister to open the debate for the Government…* (Теперь я обращаюсь к премьер-министру с просьбой открыть дебаты для правительства), фиксирует допустимые виды вмешательства: *I will entertain Points of Order, Points of Information and Points of Personal Privilege* (Я буду выступать с заявлениями по порядку ведения заседания, предоставлять информацию и предоставлять личные привилегии), а в стенограмме кодифицируется весь ход заседания, включая обращения и реплики из зала, которые в тексте передаются пометой *Interjection* (например, обращение к коллеге как *the hon. Member for… – уважаемый член (парламента) от…*, реплика зафиксирована как *Interjection*) [12]. Таким образом, институциональный регламент не просто организует процедуру обсуждения законопроекта как особого жанра, но и строго очерчивает границы того, в каком виде существует публичное высказывание о праве.

Данные примеры демонстрируют реализацию социокультурной роли ЮД: через институциональные рамки судов, парламентов и профессиональных сообществ право кодифицирует легитимные способы осуществления коммуникации о конфликте, ответственности и порядке, нормируя не только правовую сторону исхода спора, но и лингвокультурные коды описания и осмысления социальной реальности.

В условиях позднего модерна важным фактором становится медиатизация ЮД. Правовые события (громкие процессы, законодательные реформы, решения высших судов) все чаще транслируются в средствах массовой информации (СМИ), при этом язык права адаптируется к жанрам новости, репортажа, ток-шоу. Это приводит, с одной стороны, к популяризации правовых знаний и росту правосознания, а с другой – к упрощению и искажению сложных юридических категорий. Социокультурная роль ЮД в медиапространстве состоит в том, что он становится источником сюжетов, метафор и фреймов, через которые массовая аудитория осмысляет конфликт, справедливость, наказание, ответственность [13].

Одним из результатов медиатизации ЮД является гибридизация ЮД, проявляющаяся в формировании новых типов дискурса, например, юридического медиадискурса [14]. Данный тип дискурса отличается тем, что совмещает характеристики ЮД и медиадискурса, т. к. в процессе освещения резонансных дел и судебных процессов сложные юридические категории помещаются в медиаконтексты и поясняются при помощи ярких образов и понятных массовой аудитории сюжетов.

Так, например, в одной из статей о деле против Д. Трампа содержится большое количество юридических терминов, понимание которых подразумевает наличие фоновых профессиональных знаний: *prosecution, misdemeanor, statute of limitations, felony charges, non-disclosure agreement, testimony, grand jury* (судебное преследование, мелкий проступок, срок давности, обвинения в уголовном преступлении, соглашение о неразглашении, свидетельские показания, большое жюри), однако все эти термины органично встроены в понятный массовому читателю сюжет, описываемый как *witch hunt* (охота на ведьм), обозначающий

политически мотивированное преследование, демонстрирующий типичные для медиадискурса механизмы метафоризации и прототипизации. Действительно, сложный комплекс юридических понятий передается при помощи легко узнаваемого образа *witch hunt*, задавая нужные интерпретационные рамки: *From the start, Bragg's case was nothing more than a political* ***witch hunt*** [15] (С самого начала дело Брэгга было не чем иным, как политической охотой на ведьм).

Одновременно с этим медиатизация усиливает конфликтный потенциал ЮД. Юридические дела вокруг политических протестов, коррупции, семейного насилия или цифровых прав часто становятся площадкой для столкновения альтернативных ценностных систем. В таких ситуациях правовой исход воспринимается не только как техническое применение норм, но и как символическое утверждение той или иной модели справедливости и социального порядка.

В данном контексте показательным является судебный процесс Depp v. Heard – гражданское дело о клевете, широко освещавшееся в СМИ и фактически превращенное ими в глобальное медиасобытие. Отметим, что данное судебное разбирательство было встроено в конкурирующие ценностные рамки: в нем пересекаются проблемы защиты репутации лица, несправедливо обвиненного в домашнем насилии в контексте усиления влияния движения #MeToo, с проблемой публичного оспаривания обвинений и восстановления репутации известной личности.

Как показывают исследования медиакампании вокруг процесса, данное дело в ряде публикаций было описано как *legal spectacle* (юридическое зрелище), *a public orgy of misogyny* (публичная оргия мизогинии) [16], в других же, напротив, осмысливается как суд над движением #MeToo [17], смещая акценты с юридического, т. е. непредвзятого анализа доказательств на эмоционально-нагруженное противостояние нарративов веры/недоверия к заявлениям о домашнем насилии, подтверждение чему находим в публикациях в ведущих мировых изданиях: *The case had become a fierce battleground over the truth about their relationship, with both sides accusing the other of repeated domestic abuse in what was an unquestionably tumultuous marriage* [18] (Это дело превратилось в ожесточенное поле битвы за правду об их отношениях, когда обе стороны обвиняли друг друга в неоднократном домашнем насилии в их несомненно бурном браке); *They (lawyers) deny that they (their client) did anything, they deny they're the real perpetrator, and they attack the credibility of the individual calling out the abuse, and then reverse the roles of the victim and the offender* [19] (Они (адвокаты) отрицают, что они (их клиенты) что-либо сделали, они отрицают, что они настоящие преступники, и они подрывают доверие к человеку, заявляющему о насилии, а затем меняют местами роли жертвы и преступника).

Решение суда присяжных, вынесенное в пользу Джонни Деппа, было воспринято значительной частью мировой аудитории не только как юридически обоснованное и справедливое применение норм о клевете, но и как символический жест перераспределения доверия между обвинителем и обвиняемым, что, на наш взгляд, ставит под сомнение универсальность нарратива #MeToo и задает новые границы допустимого публичного обсуждения дел о домашнем насилии.

Безусловно, цифровизация и глобализация создают новые форматы ЮД, расширяя его социокультурную роль. Распространение электронного правосудия, онлайн-контрактов, цифровых платформ и алгоритмических систем правового регулирования переводит значительную часть коммуникации по юридическим вопросам в сетевую среду. Это сопровождается появлением новых жанров [20] и активным проникновением ЮД в повседневные практики в упрощенной форме по сравнению с языком законов или судебных решений.

Примером данной тенденции выступает развитие процедур онлайн-медиации и электронного арбитража [21], актуализируя формирование новых жанров ЮД: электронных версий процессуальных документов, встроенных в цифровые платформы и доступных через онлайн-приложения, генерирующие необходимые юридические формы.

На глобальном уровне английский ЮД часто выполняет роль медиатора в транснациональных отношениях: английский язык выступает языком международных договоров, корпоративных документов, арбитражных решений. Полагаем, что это приводит к переносу англоязычных концептов и структур аргументации в другие правовые культуры и к постепенной унификации некоторых правовых стандартов.

Например, в международном коммерческом арбитраже английский язык в большинстве случаев выбирается в качестве языка разбирательства и составления арбитражных решений, даже когда ни одна из сторон не принадлежит к англоязычной правовой системе [22]. Действительно, английский язык имеет статус lingua franca глобального бизнеса и права, а английское право и судебная практика преобладают в сфере международных контрактов. Результатом этого становится проникновение не только англоязычной правовой терминологии в национальные правовые системы, но и адаптация в них англоязычных категориальных схем и моделей правового регулирования, способствующие постепенной унификации правового регулирования. В данном контексте следует упомянуть типичную для международных договоров оговорку: *In case of discrepancies, the English version shall prevail* (В случае расхождений преимущественную силу имеет версия на английском языке), закрепляющую за английским языком преимущественное право выступать не только языком текста документа, но и правовой основой интерпретации прав и обязанностей сторон. Именно формулировки на английском языке содержат выражение согласованной воли сторон в договоре, именно на их основании будет осуществляться правоприменение.

Еще одной важной тенденцией является усиление дискуссий о повышении понятности и прозрачности юридических текстов в общем и в цифровой среде в частности. Исследователи отмечают, что сложность юридического языка фактически ограничивает реальное участие граждан в юридически значимых решениях и доступ к правосудию [23]. Данная проблема является одной из предпосылок развития движения за простой английский язык (Plain language movement). Начиная с 1970-х гг. XX в. английский язык испытывает систематическое давление со стороны бюрократического и академического сообществ, которые неоднократно отмечали недоступность юридического языка для граждан и невозможность осуществлять эффективную коммуникацию. Результатом стало принятие в ряде стран законодательных актов, предписывающих использовать доступный язык в правовой коммуникации.

Приведем фрагмент текста из закона Plain Writing Act, принятого в США в 2010 г. [24]: (3) PLAIN WRITING. – The term "plain writing" means writing that is clear, concise, well-organized, and follows other best practices appropriate to the subject or field and intended audience (ПРОСТОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ. – Термин «простое изложение» означает письменную речь, которая является ясной, краткой, хорошо организованной и соответствует другим лучшим практикам, уместным для данной темы (области) и предполагаемой аудитории).

В данном положении указаны ключевые принципы доступного языка, подчеркивается его статус как официального стандарта написания документов, при этом четко формулируется, что именно нужно понимать под простым изложением: ясность, краткость, структурную упорядоченность текста, а также соответствие теме и адресату.

Проведенное исследование дает основания рассматривать ЮД не только как специфический вид профессиональной коммуникации, но и как один из основных механизмов символического конструирования социальной реальности. В таком ракурсе ЮД представляет собой пространство, в рамках которого легитимная номинация и интерпретация событий задают устойчивые рамки восприятия правомерного и неправомерного поведения. Иными словами, право в языковом измерении выступает не просто пассивным отражением уже сложившихся коммуникативных практик, а в большей степени инструментом их структурирования.

Отдельное внимание уделяется влиянию медиатизации и цифровизации на конфигурацию ЮД. Встраивание юридической коммуникации в цифровые платформы и медиаформаты способствует ее гибридизации, что наделяет юридические тексты ресурсом политического и культурного влияния, имеющим решающую роль в конструировании образов ключевых правовых концептов в массовом сознании.

В работе уточнено представление о том, как право функционирует на уровне повседневных интерпретаций и коллективных представлений. Продемонстрирована трансформация архитектуры дискурсивных ролей и жанров в результате медиатизации и цифровизации ЮД. Отмечена специфическая роль англоязычного ЮД в транснациональном обмене правовыми идеями, концептами и практиками.

Таким образом, сформулированные цель и задачи решены, обоснована научная новизна исследования. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Представленные в исследовании подходы обладают особой значимостью в контексте перспектив дальнейшей работы, одной из которых выступает проведение углубленного анализа англоязычного ЮД как канала трансляции актуальных правовых фреймов, проникающих в различные правовые и социокультурные системы.

Библиографический список

1. Bourdieu P. The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field. *Hastings Law Journal*. 1987; № 38: 814–853.
2. Кожемякин Е.А. «Мягкая власть» институциональных дискурсов: коммуникативное измерение. *Дискурс-Пи*. 2014; № 1 (14): 97–102.
3. Bhatia V.K., Bhatia A. Legal Discourse Across Cultures and Socio-Pragmatic Contexts. *World Englishes*. 2011; № 30 (4): 481–495.
4. Тихонова С.В. Теоретические основания западной коммуникативной теории права: Юрген Хабермас. *Вестник Саратовской государственной юридической академии*. 2022; № 1 (144): 25–36.
5. Палашевская И.В. Социокультурное отношение к агентам юридического дискурса. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2010; № 2: 241–246.
6. Ревазов М.А. Особенности смыслового наполнения понятия «юридический язык» лингвистами и участниками правовой коммуникации. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*. 2025; № 2: 531–544.
7. Романовская Л.Р. Юридический дискурс и его роль в изменении законодательства. *Юридическая техника*. 2023; № 17: 359–361.

8. *Guide on the case-law of the European Convention on Human Rights: Mass Protests*. 2025; 31 августа. Available at: https://ks.echr.coe.int/documents/d/echr-ks/guide_mass_protests_eng
9. Dorskaia A.A., Dorskii A.Yu. Evolution of the concept of genocide through the lens of modern "memory wars": International legal and intrastate dimensions. *Вестник Санкт-Петербурского Университета. Право*. 2023; № 14 (1): 243–253.
10. Макович Г.В. Институциональные аспекты юридического дискурса. *Социальное управление*. 2023; № 5 (12): 554–559.
11. *Trial Script*. Available at: https://ru.scribd.com/document/455173302/Trial-script-doc
12. *House of Lords Hansard. Turkey.* 2016; 19 июля, Т. 774. Available at: https://hansard.parliament.uk/Lords/2016-07-19/debates/16071944000566/Turkey
13. Алексеева М.И. Юридический медиадискурс как результат взаимодействия юридического дискурса с пространством СМИ и медиа. *Известия Смоленского государственного университета*. 2025; № 1 (69): 64–74.
14. Chemeteva Yu.V. Legal Media Discourse as a Hybrid Phenomenon. *Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание.* 2022; № 21 (1): 110-118.
15. *Trump Prosecution Wind-Down Proves It Was Always a Witch Hunt.* Available at: https://nypost.com/2024/05/19/opinion/trump-prosecution-wind-down-proves-it-was-always-a-witch-hunt/
16. Nelson C. "A Public Orgy of Misogyny": Gender, Power, Media, and Legal Spectacle in Depp v Heard. *Feminist Media Studies*. 2025; № 25 (2): 233–249.
17. Boyle K., Flynn E., House M., Rathnayake Ch. CannesYouNot? Oppositional and Asymmetrical Versions of Believability in the Depp/Heard Case. *European Journal of Cultural Studies.* 2025; № 28 (2): 539–557.
18. *Jury Reaches Verdict in Johnny Depp-Amber Heard Trial: What to Know*. Available at: https://www.nytimes.com/2022/04/21/arts/johnny-depp-amber-heard-trial.html
19. *Why Did the Depp-Heard Libel Outcomes Differ in the US and UK?* Available at: https://www.theguardian.com/law/2022/jun/02/johnny-depp-amber-heard-libel-outcomes-differ-us-uk
20. Соловьева Ю.О. Новые формы популяризации правовых знаний в популярно-юридическом дискурсе и его жанрах. *Жанры речи*. 2022; Т. 17, № 3 (35): 205–211.
21. Mania K. Online Dispute Resolution: The Future of justice. *International Comparative Jurisprudence.* 2025; № 1: 76–86.
22. Guarino O. Language and Culture in International Arbitration: The Impact on Parties' Due Process Right. *Opinio Juris in Comparatione*. 2023; № 1 (1): 512–536.
23. Randall J. Tackling "Legalese". How Linguistics Can Simplify Legal Language and Increase Access to Justice. *Language Use and Linguistic Structure. Olomouc Modern Language Series.* Univerzita Palackeho, Olomouc. 2014; № 3: 239–254.
24. *PUBLIC LAW 111–274–OCT*. 2010; № 13 Available at: https://www.congress.gov/111/plaws/publ274/PLAW-111publ274.pdf

References

1. Bourdieu P. The Force of Law: Toward a Sociology of the Juridical Field. *Hastings Law Journal.* 1987; № 38: 814-853.
2. Kozhemyakin E.A. «Myagkaya vlast'» institucional'nyh diskursov: kommunikativnoe izmerenie. *Diskurs-Pi.* 2014; № 1 (14): 97-102.
3. Bhatia V.K., Bhatia A. Legal Discourse Across Cultures and Socio-Pragmatic Contexts. *World Englishes*. 2011; № 30 (4): 481-495.
4. Tihonova S.V. Teoreticheskie osnovaniya zapadnoj kommunikativnoj teorii prava: Yurgen Habermas. *Vestnik Saratovskoj gosudarstvennoj yuridicheskoj akademii*. 2022; № 1 (144): 25-36.
5. Palashevskaya I.V. Sociokul'turnoe otnoshenie k agentam yuridicheskogo diskursa. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2010; № 2: 241-246.
6. Revazov M.A. Osobennosti smyslovogo napolneniya ponyatiya «yuridicheskij yazyk» lingvistami i uchastnikami pravovoj kommunikacii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Pravo*. 2025; № 2: 531-544.
7. Romanovskaya L.R. Yuridicheskij diskurs i ego rol' v izmenenii zakonodatel'stva. *Yuridicheskaya tehnika*. 2023; № 17: 359-361.
8. *Guide on the case-law of the European Convention on Human Rights: Mass Protests*. 2025; 31 avgusta. Available at: https://ks.echr.coe.int/documents/d/echr-ks/guide_mass_protests_eng
9. Dorskaia A.A., Dorskii A.Yu. Evolution of the concept of genocide through the lens of modern "memory wars": International legal and intrastate dimensions. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Pravo*. 2023; № 14 (1): 243-253.
10. Makovich G.V. Institucional'nye aspekty yuridicheskogo diskursa. *Social'noe upravlenie*. 2023; № 5 (12): 554-559.
11. *Trial Script*. Available at: https://ru.scribd.com/document/455173302/Trial-script-doc
12. *House of Lords Hansard. Turkey.* 2016; 19 iyulya, T. 774. Available at: https://hansard.parliament.uk/Lords/2016-07-19/debates/16071944000566/Turkey
13. Alekseeva M.I. Yuridicheskij mediadiskurs kak rezul'tat vzaimodejstviya yuridicheskogo diskursa s prostranstvom SMI i media. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 1 (69): 64-74.
14. Chemeteva Yu.V. Legal Media Discourse as a Hybrid Phenomenon. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazykoznanie.* 2022; № 21 (1): 110-118.
15. *Trump Prosecution Wind-Down Proves It Was Always a Witch Hunt.* Available at: https://nypost.com/2024/05/19/opinion/trump-prosecution-wind-down-proves-it-was-always-a-witch-hunt/
16. Nelson C. "A Public Orgy of Misogyny": Gender, Power, Media, and Legal Spectacle in Depp v Heard. *Feminist Media Studies*. 2025; № 25 (2): 233-249.
17. Boyle K., Flynn E., House M., Rathnayake Ch. CannesYouNot? Oppositional and Asymmetrical Versions of Believability in the Depp/Heard Case. *European Journal of Cultural Studies.* 2025; № 28 (2): 539-557.
18. *Jury Reaches Verdict in Johnny Depp-Amber Heard Trial: What to Know*. Available at: https://www.nytimes.com/2022/04/21/arts/johnny-depp-amber-heard-trial.html
19. *Why Did the Depp-Heard Libel Outcomes Differ in the US and UK?* Available at: https://www.theguardian.com/law/2022/jun/02/johnny-depp-amber-heard-libel-outcomes-differ-us-uk
20. Solov'eva Yu.O. Novye formy populyarizacii pravovyh znanij v populyarno-yuridicheskom diskurse i ego zhanrah. *Zhanry rechi*. 2022; T. 17, № 3 (35): 205-211.
21. Mania K. Online Dispute Resolution: The Future of justice. *International Comparative Jurisprudence.* 2025; № 1: 76-86.
22. Guarino O. Language and Culture in International Arbitration: The Impact on Parties' Due Process Right. *Opinio Juris in Comparatione*. 2023; № 1 (1): 512-536.
23. Randall J. Tackling "Legalese". How Linguistics Can Simplify Legal Language and Increase Access to Justice. *Language Use and Linguistic Structure. Olomouc Modern Language Series.* Univerzita Palackeho, Olomouc. 2014; № 3: 239-254.
24. *PUBLIC LAW 111-274-OCT*. 2010; № 13 Available at: https://www.congress.gov/111/plaws/publ274/PLAW-111publ274.pdf

Статья поступила в редакцию 26.04.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-280-284

Lagutkina M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: lagutara@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-2830-6274*

Zhang Yu*, postgraduate, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 228703424@qq.com, https://orcid.org/0009-0000-6238-9398*

PRAGMATIC FEATURES OF THE TRANSLATION OF KEY TERMS OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE FROM CHINESE INTO RUSSIAN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF AI TRANSLATIONS AND HUMAN TRANSLATIONS. The paper presents a comparative analysis of Chinese-to-Russian translations of key Belt and Road Initiative (BRI) terms produced by AI systems (DeepSeek, ChatGPT) and human translators. Four groups of terms are examined across four parameters: semantic transfer, stylistic adaptation, terminological normativity, and preservation of rhetorical function. The findings indicate that AI translation achieves basic semantic correspondence for structurally transparent terms but tends toward semantic generalization, stylistic neutralization, and weakening of rhetorical force when dealing with terms carrying institutional, axiological, or emotional semantics. Human translation demonstrates greater pragmatic adequacy. AI translation may serve as an auxiliary tool but cannot replace expert translation of political discourse. The authors conclude that AI translation can be considered as an auxiliary tool in the transmission of highly normative political terminology, however, it is not yet capable of independently translating political discourse at a high level of quality. When working with expressions that combine political significance, value, and cultural impact, manual translation is still indispensable, especially in terms of terminological normativity, stylistic control, and communicative adaptation.

Key words: **"Belt and Road Initiative", key terms, Chinese-Russian translation, AI-generated translations, human translations, pragmatic analysis, comparative study**

М.Д. Лагуткина*, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: lagutara@yandex.ru*

Чжан Юй*, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: 228703424@qq.com*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КЛЮЧЕВЫХ ТЕРМИНОВ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИИ-ПЕРЕВОДОВ И РУЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ

В статье проводится сопоставительный анализ переводов ключевых терминов инициативы «Один пояс – один путь» с китайского на русский язык, выполненных системами искусственного интеллекта (DeepSeek, ChatGPT) и переводчиками. Четыре группы терминов рассматриваются по четырём параметрам: передача смысла, стилистическая адаптация, терминологическая нормативность и сохранение риторической функции. Установлено, что ИИ-перевод обеспечивает базовое семантическое соответствие при работе с терминами, имеющими ясную структуру, однако склонен к семантическому обобщению, стилистической нейтрализации и ослаблению риторической функции при передаче единиц с институциональной, ценностной и эмоциональной семантикой. Ручной перевод демонстрирует большую прагматическую адекватность. Авторы делают вывод о том, что ИИ-перевод может рассматриваться как вспомогательный инструмент при передаче высоконормативной политической терминологии, однако пока не способен самостоятельно обеспечивать экспертный перевод политического дискурса на высоком уровне качества. При работе с выражениями, сочетающими политическую значимость, оценочность и культурную нагрузку, ручной перевод по-прежнему незаменим, особенно в аспектах терминологической нормативности, стилистического контроля и коммуникативной адаптации.

Ключевые слова: **«Один пояс – один путь», ключевые термины, перевод с китайского языка на русский, ИИ-переводы, ручные переводы, прагматический анализ, сопоставительное исследование**

С момента выдвижения инициативы «Один пояс – один путь» (далее – ОПОП) связанные с ней термины: «взаимовыгодное сотрудничество», «сообщество единой судьбы человечества» и другие прочно вошли в политические тексты и международную коммуникацию. Помимо информационной функции, подобные единицы транслируют ценностные установки и государственный нарратив, а потому качество их перевода непосредственно сказывается на внешнем воздействии китайского дискурса. Хуан Юи [1] указывает, что перевод политического дискурса для зарубежной аудитории напрямую определяет формирование образа государства и укрепление его дискурсивного влияния.

С развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ) машинный перевод всё шире применяется при передаче текстов с китайского на русский язык. Между тем терминология ОПОП отличается выраженной политической направленностью, нормативностью, оценочностью и культурной обусловленностью. Её перевод предполагает воспроизведение политического содержания, дипломатической тональности и коммуникативной функции оригинала. Белл Р.Т. [2] характеризует перевод как многоуровневый процесс принятия решений: декодирование, перестройку смысла и повторное кодирование в условиях множественных контекстуальных ограничений. Для рассматриваемых единиц это означает, что расхождения между вариантами перевода затрагивают не только лексику, но и понятийные границы, стилистический регистр и дискурсивную функцию.

Сопоставление ИИ-перевода и ручного перевода терминов ОПОП позволяет, с одной стороны, проследить прагматические особенности разных переводческих стратегий при работе с политической терминологией, с другой – глубже понять механизмы адаптации высоконормативного дискурса в межъязыковой коммуникации. Вместе с тем системное сопоставление ИИ-перевода и ручного перевода подобной терминологии по прагматическим параметрам остаётся недостаточно изученным, что определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования состоит в выявлении прагматических различий между ИИ-переводом (DeepSeek, ChatGPT) и ручным переводом ключевых терминов инициативы «Один пояс – один путь» с китайского на русский язык посредством их сопоставления по четырём параметрам: передача смысла, стилистическая адаптация, терминологическая нормативность и сохранение риторической функции.

Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи:

1. Определить, в какой мере ИИ-перевод обеспечивает семантическое соответствие при передаче терминов ОПОП, обладающих относительно ясной структурой и определённым ядром значения.
2. Выявить типы прагматических отклонений (семантическое обобщение, стилистическую нейтрализацию, ослабление риторической функции), возникающих в ИИ-переводе при работе с терминами, содержащими институциональную, ценностную и эмоциональную семантику.
3. Оценить преимущества ручного перевода в аспектах терминологической нормативности, стилистической адаптации и воспроизведения прагматической функции.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нём впервые проводится сопоставительный прагматический анализ переводов ключевых терминов ОПОП, выполненных двумя ИИ-системами (DeepSeek и ChatGPT) и профессиональными переводчиками, на основе четырёхпараметрической модели (передача смысла, стилистическая адаптация, терминологическая нормативность, сохранение риторической функции).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что предложенная четырёхпараметрическая модель анализа может применяться как диагностический инструмент для оценки различных переводческих модальностей в области политического дискурса.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы переводчиками, редакторами и специалистами в области дипломатической коммуникации при работе с китайско-русскими политическими текстами.

Теоретическую основу исследования составляют два направления: переводческая прагматика и исследования ИИ в переводе.

В рамках переводческой прагматики перевод трактуется не как формальное преобразование языковых единиц, а как дискурсивная реконструкция, подчинённая конкретной коммуникативной цели. Ряд исследователей развивают этот тезис, акцентируя разные аспекты. Ю. Найда [3] в теории динамической эквивалентности утверждает, что перевод должен вызывать у получателя реакцию, максимально близкую к реакции читателя оригинала. Дж. Хаус [4] подчёркивает, что качество перевода определяется сохранением параметров регистра, жанра и текстовой функции, а не степенью буквального совпадения. Б. Хатим и И. Мейсон [5] рассматривают перевод как коммуникативную практику, обусловленную коммуникативной установкой, условиями употребления текста и социокультурным фоном. К. Шеффнер [6] указывает, что политический дискурс распространяется главным образом посредством перевода, однако дискурс-анализ пока недостаточно учитывает эту проблематику, что требует более тесного междисциплинарного взаимодействия. Цзя Вэньбо [7] дополняет, что выбор переводческой стратегии определяется функцией текста, целью перевода, авторской интенцией и характеристиками адресата. Из совокупности этих положений следует, что оценка перевода терминов ОПОП не может ограничиваться лексической эквивалентностью: она должна охватывать воспроизведение концептуального содержания, стилистических особенностей и коммуникативной функции оригинала.

На этой основе в работе выделяются четыре аналитических параметра в русле подхода Ли Юньсина [8], рассматривающего перевод как прагматическое действие, целью которого является обеспечение прагматической эквивалентности на коммуникативно-функциональном уровне.

Второе направление – исследования ИИ в переводе – формирует практический контекст сопоставления. С развитием нейронного машинного перевода ИИ демонстрирует высокую эффективность при извлечении информации, синтаксическом соотнесении и передаче поверхностной семантики. Д. Кенни [9] отмечает, что машинный перевод стал неотъемлемой частью современной переводческой практики, всё глубже встраиваясь в сложные переводческие процессы и меняя характер взаимодействия между человеком и технологией. Вместе с тем, по наблюдению Л. Боукер [10] и других исследователей, результативность машинного перевода зависит от типа текста, контекста и коммуникативной цели: тексты с выраженной контекстуальной зависимостью, абстрактными формулировками или культурными отсылками, как правило, требуют экспертной оценки и редактирования. Для политической терминологии данное ограничение особенно значимо, поскольку такие единицы не только передают понятийное содержание, но и участвуют в формировании позиции, задают ценностные ориентиры и выполняют внешнеполитическую функцию.

В настоящем исследовании ИИ-перевод не рассматривается как заведомо ошибочный текст, а ручной перевод не абсолютизируется как единственный эталон. Оба варианта помещены в единую аналитическую рамку, что позволяет выявить различия в способах семантического конструирования, стилистического контроля и прагматической реализации.

Методы исследования: в работе применяется сочетание качественного анализа и сопоставительного метода. Объектом анализа служат четыре группы терминов, отобранных из программных текстов ОПОП: 共商共建共享 («совместные консультации, совместное строительство и совместное использование»), 和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢 («мир и сотрудничество, открытость и инклюзивность, взаимное обучение и заимствование, взаимная выгода и общий выигрыш»), 高标准、可持续、惠民生 («высокие стандарты, устойчивое развитие и улучшение благосостояния народа») и 政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通和民心相通 («политическая координация, взаимосвязанность инфраструктуры, бесперебойная торговля, свободное движение капитала, взаимное сближение чаяний народов»). Материал включает китайские оригиналы, переводы DeepSeek и ChatGPT, а также ручные переводы, взятые с русскоязычной версии официального сайта ОПОП и из русскоязычных материалов Министерства иностранных дел Китайской Народной Республики, что обеспечивает нормативность и надёжность исследовательского материала.

На первом этапе были отобраны и систематизированы ключевые термины с вариантами перевода, после чего сформированы сопоставительные материалы. Далее проведён горизонтальный сравнительный анализ ИИ-переводов и ручных переводов по выделенным четырём параметрам. На завершающем этапе дана комплексная оценка применимости различных переводческих решений. Анализ ориентирован не на выявление формального буквального соответствия, а на определение того, в какой мере перевод адекватно передаёт содержание термина и реализует его дискурсивную функцию в русскоязычном политическом контексте.

Ниже представлены четыре группы ключевых терминов и соответствующие варианты перевода. Ручные переводы взяты из указанных выше официальных источников и рассматриваются как опорные тексты для сопоставления.

Как видно из таблицы 1, различные варианты перевода при общей семантической близости заметно расходятся в полноте передачи понятий, расстановке смысловых акцентов, стилистической окраске и риторическом эффекте. Ниже анализ развёрнут по группам терминов.

Сопоставление переводов терминов 共商共建共享

Выражение 共商共建共享 – один из центральных терминов дискурса ОПОП. Оно обобщает способ сотрудничества и одновременно выражает политическую концепцию равноправных консультаций, совместного участия и общего распределения выгод. Все три варианта перевода достаточно полно сохраняют базовую семантику «совместности» и трёхчленную параллельную структуру оригинала.

При детальном рассмотрении основные расхождения касаются компонентов 共商 и 共享. DeepSeek и ChatGPT передают 共商 как «совместное обсуждение». Хотя общий смысл совместного обговаривания здесь сохранён, в политическом и дипломатическом контексте слово «обсуждение» звучит недостаточно институционально. Ручной перевод использует слово «консультации», более привычное для передачи значений 协商 и 磋商 в русскоязычном политическом дискурсе. Как отмечает В.Н. Комиссаров [11], успешность перевода определяется не только семантической эквивалентностью, но и способностью вызвать у носителя языка перевода сопоставимый коммуникативный эффект. В этом плане «консультации» точнее реализует прагматическую функцию исходного термина.

Что касается 共享, ChatGPT добавляет слово «результатов», конкретизируя выражение как «совместное использование результатов». Такой вариант делает высказывание яснее, однако сужает открытость и обобщённость, присущие оригиналу. В переводах DeepSeek и в ручном варианте уточняющий компонент отсутствует, что позволяет лучше сохранить семантическую гибкость исходного политического термина.

Сопоставление переводов терминов 和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢

Данная группа представляет собой типичное сочинительное выражение дискурса ОПОП с ценностно-декларативной и риторической функцией. Для неё характерны ритмичность и призывная окраска, поэтому перевод требует не только смысловой точности, но и сохранения параллельной структуры, политико-стилистического регистра и коммуникативного воздействия.

В передаче 和平合作 DeepSeek использует атрибутивную конструкцию «мирное сотрудничество», где «мирное» выступает определением к «сотрудничество». Тем самым ослабляется паритетная установка оригинала, в котором «мир» и «сотрудничество» – два равноправных ценностных компонента. ChatGPT и ручной перевод предлагают «мир и сотрудничество» – вариант, точнее воспроизводящий двучленную сочинительную структуру и соответствующий нормам лозунгового выражения в русскоязычном политическом дискурсе. Положение Т.А. Казаковой [12] о необходимости учитывать при переводе риторический эффект и стилистическую информацию служит теоретической опорой для данного наблюдения.

При передаче 互学互鉴 DeepSeek использует «взаимное обучение», что точно отражает «互学, но не раскрывает смысл 互鉴 – взаимное заимствование и соотнесение опыта. ChatGPT и ручной перевод восполняют этот пробел включением слова «заимствование». Однако вариант ChatGPT «взаимное обучение и взаимное заимствование» перегружен повтором слова «взаимное». В ручном переводе второе «взаимное» опущено, что делает формулировку компактнее и ближе к стремлению русскоязычного политического текста к лаконичности.

В передаче 互利共赢 DeepSeek ограничивается вариантом «взаимная выгода», отражая лишь 互利 и оставляя без внимания компонент 共赢 с его установкой на совместное развитие. ChatGPT предлагает «обоюдный выигрыш» – вариант, семантически определённый, но несущий оттенок соперничества. Ручной перевод «общий выигрыш» звучит нейтральнее и лучше соотносится с контекстом ОПОП, где акцент ставится на сотрудничестве и общем благе. По замечанию Ю.Н. Марчука [13], машинный перевод при работе с лексикой, несущей идеологическую и социокультурную нагрузку, нередко испытывает трудности, связанные с недостаточным учётом широкого контекста высказывания.

Сопоставление переводов терминов 高标准、可持续、惠民生

Эта группа терминов лаконична по форме, однако содержит чёткую политическую и ценностную направленность, охватывая требования к качеству развития и внимание к благосостоянию населения. Основная трудность перевода состоит не столько в подборе словарных соответствий, сколько в передаче оценочной и призывной функции оригинала.

Компонент 高标准 все три перевода передают единообразно как «высокие стандарты». Это устойчивое соответствие, принятое в русскоязычных политических и нормативных текстах, что свидетельствует о способности ИИ успешно работать с терминами, обладающими стабильным международно-политическим эквивалентом.

Различия проявляются в передаче 可持续 и 惠民生. DeepSeek переводит 可持续 как «устойчивость» – слово, описывающее скорее свойство или состояние, но недостаточно ясно выражающее рамку устойчивого развития как нормативного политического концепта. ChatGPT и ручной перевод используют «устойчивое развитие», что ближе к принятому употреблению в международном политическом и экономическом дискурсе и точнее передаёт заложенную в оригинале направленность на развитие.

В отношении 惠民生 DeepSeek предлагает «благополучие народа» – вариант, передающий результирующее состояние, но ослабляющий содержащуюся в иероглифе 惠 идею благотворного воздействия и улучшения. ChatGPT и ручной перевод используют формулировку «улучшение благосостояния…», где слово «улучшение» яснее выражает динамику процесса и целевую направленность политики. При этом ChatGPT выбирает слово «населения», тогда как ручной перевод – «народа». Первое тяготеет к нейтральной социально-демографической лексике, второе чаще встречается в политической риторике и ценностно нагруженных высказываниях, что делает его стилистически ближе к китайской политической традиции употребления слов 人民 и 民生.

Сопоставление переводов терминов 政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通和民心相通

Группа «пяти взаимосвязанностей» отражает политическую рамку ОПОП и обладает программной и коммуникативной функцией. Основные трудности перевода связаны с определением понятийных границ, восстановлением параллельной структуры и передачей абстрактной политической семантики.

Термин 政策沟通 DeepSeek передаёт как «координация политики», ChatGPT и ручной перевод как «политическая координация». Первый вариант грамматически допустим, однако ближе к пояснительной конструкции. Как отмечает И.С. Алексеева [14], замена сжатой терминологической единицы пояснительным оборотом в текстах с воздействующей направленностью может ослаблять волюнтативный компонент. Второй вариант лаконичнее и стилистически устойчивее в русском политическом тексте.

В передаче 设施联通 все три варианта стремятся отразить идею взаимосвязанности инфраструктуры, но расставляют акценты по-разному. «Взаимосвязь инфраструктуры» (DeepSeek) тяготеет к общему значению и лишь ограниченно передаёт сетевой и системный характер соединённости. «Взаимосвязанность»

Таблица 1

Сопоставление переводов ключевых терминов инициативы «Один пояс – один путь» на русский язык

Термины	Перевод Deepseek	Перевод ChatGpt	Ручной перевод
共商共建共享	совместное обсуждение, совместное строительство и совместное использование	совместное обсуждение, совместное строительство и совместное использование результатов	совместные консультации, совместное строительство и совместное использование
和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢	мирное сотрудничество, открытость и инклюзивность, взаимное обучение и взаимная выгода	мир и сотрудничество, открытость и инклюзивность, взаимное обучение и взаимное заимствование, взаимная выгода и обоюдный выигрыш	мир и сотрудничество, открытость и инклюзивность, взаимное обучение и заимствование, взаимная выгода и общий выигрыш
高标准、可持续、惠民生	высокие стандарты, устойчивость и благополучие народа	высокие стандарты, устойчивое развитие и улучшение благосостояния населения	высокие стандарты, устойчивое развитие и улучшение благосостояния народа
政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通和民心相通	координация политики, взаимосвязь инфраструктуры, беспрепятственная торговля, финансовое взаимодействие и сближение народов	политическая координация, инфраструктурная взаимосвязанность, беспрепятственная торговля, финансовая интеграция и укрепление связей между народами	политическая координация, взаимосвязанность инфраструктуры, бесперебойная торговля, свободное движение капитала, взаимное сближение чаяний народов

(ChatGPT, ручной перевод) подчёркивает состояние целостной соединённости, что ближе к системному смыслу 联通. ChatGPT предлагает адъективную модель «инфраструктурная взаимосвязанность», ручной перевод – именную «взаимосвязанность инфраструктуры». Различие между ними связано с организацией смыслового центра: именная модель яснее выделяет концептуальное ядро и потому в терминологическом плане воспринимается как более устойчивый вариант.

Термин 贸易畅通 DeepSeek и ChatGPT передают как «беспрепятственная торговля», ручной перевод – как «бесперебойная торговля». Первый вариант акцентирует отсутствие барьеров и торговую доступность, второй – непрерывность и стабильность функционирования. Китайское 畅通 семантически гибко: оно может обозначать и свободу движения, и бесперебойное функционирование, поэтому оба варианта соотносятся с оригиналом, но выделяют разные смысловые грани.

В переводе термина 资金融通 на русский язык разные варианты демонстрируют достаточно заметные различия в плане контекста и смыслового наполнения. Выбранное DeepSeek слово «взаимодействие» обнаруживает тенденцию к семантическому обобщению. Оно не в полной мере передаёт такие ключевые финансовые признаки, как трансграничное движение средств и сопряжённость каналов финансирования. Вариант ChatGPT «интеграция» обладает более выраженной политической окраской. Однако в нём также заметна тенденция к смысловому усилению: заключённая в этом слове идея глубокой интеграции в определённой мере выходит за пределы функционального значения исходного термина. На этом фоне ручной перевод «свободное движение капитала» в большей степени соотносится с выражениями, принятыми в международной торгово-экономической и финансово-управленческой сфере. Такой вариант выглядит более определённым как с точки зрения профессиональной узнаваемости, так и в передаче смыслов, связанных с движением капитала и распределением ресурсов. Вместе с тем подобное решение, усиливая профессиональную точность, одновременно демонстрирует и тенденцию к семантической фокусировке. Иными словами, сравнительно широкий смысл финансового сотрудничества в оригинале передаётся через более конкретный экономический концепт.

Термин 民心相通, обладающий высокой воздействующей силой, три варианта перевода передают с заметными расхождениями. «Сближение» (DeepSeek) обеспечивает базовое соответствие, однако не отражает эмоционально-ценностное содержание 民心. «Укрепление связей» (ChatGPT) соответствует формулам внешнеполитических документов, но ослабляет гуманитарную окраску и риторическое напряжение оригинала. «Сближение чаяний народов» (ручной перевод) сильнее акцентирует надежды и устремления, заключённые в «民心», и потому ближе к оригиналу в аспекте гуманитарной семантики и риторической функции. Однако этот вариант отличается книжностью, и степень его уместности зависит от конкретного типа текста.

В целом данная группа терминов показывает, что при переводе политических выражений с чёткой структурой и сравнительно ясными понятийными границами ИИ обычно способен обеспечить базовое семантическое соответствие. В ряде случаев такие переводы достаточно близки к оригиналу и на уровне формы выражения. Однако ситуация меняется, когда термин включает абстрактные управленческие понятия, специальное политическое содержание или выраженную гуманитарно-оценочную окраску. В таких случаях в ИИ-переводе сравнительно легко возникают семантическое обобщение, смысловое смещение или стилистическая нейтрализация. По сравнению с этим ручной перевод обычно демонстрирует большую устойчивость в определении терминологических границ, в расстановке смыслового акцента и в воспроизведении прагматической функции. Во многих случаях он лучше сохраняет политическую окраску и структурные особенности оригинала. Кроме того, он в большей степени способствует нормативности и приемлемости перевода в русскоязычном политико-коммуникативном контексте.

Проведённый анализ показывает, что ИИ-перевод при работе с терминами ОПОП, обладающими относительно ясной структурой и определённым ядром значения, как правило, обеспечивает базовое семантическое соответствие, сохраняя информационный каркас и сочинительную структуру оригинала. Это даёт ему определённые преимущества при подготовке предварительного варианта текста и повышении эффективности перевода. Однако, когда термин включает институциональную семантику, абстрактные управленческие понятия, ценностную направленность или выраженную гуманитарно-эмоциональную окраску, в ИИ-переводе сравнительно легко возникают семантическое обобщение, смысловое смещение, стилистическая нейтрализация и ослабление риторической функции.

Ручной перевод, напротив, демонстрирует большую устойчивость в определении терминологических границ, выделении смыслового центра, адаптации к политическому стилю и воспроизведении прагматической функции. Он полнее сохраняет политическую окраску оригинала, его институциональную семантику и коммуникативное намерение. Вместе с тем анализ показывает, что отношения абсолютного превосходства между двумя типами перевода складываются не всегда: в ряде случаев, особенно при терминах с ясным ядром значения, различия связаны скорее с разной семантической фокусировкой и способами выражения.

С практической точки зрения при переводе терминологии ОПОП на русский язык необходимо учитывать принцип прагматической эквивалентности, на котором настаивает Baker [15], а также опорное значение ручного перевода в компенсации смыслового сжатия и прагматического ослабления, возникающих в ИИ-переводе, что соотносится с позицией Kenny [16], рассматривающего компенсацию смысла как важный аспект перевода. ИИ-перевод может рассматриваться как вспомогательный инструмент при передаче высоконормативной политической терминологии, однако пока не способен самостоятельно обеспечивать перевод политического дискурса на высоком уровне качества. При работе с выражениями, сочетающими политическую значимость, оценочность и культурную нагрузку, ручной перевод по-прежнему незаменим, особенно в аспектах терминологической нормативности, стилистического контроля и коммуникативной адаптации.

Таким образом, сформулированная цель и задачи решены. Авторами впервые проведен сопоставительный прагматический анализ переводов ключевых терминов ОПОП, выполненных двумя ИИ-системами и профессиональными переводчиками, что составило научную новизну исследования. Считаем, что работа представляет интерес для лингвистов, переводчиков и специалистов в области дипломатической коммуникации при работе с китайско-русскими политическими текстами.

Библиографический список

1. Хуан Юи. *От «перевода мира» к «переводу Китая»*: сборник статей по внешней коммуникации и переводческой практике. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 2022.
2. Bell R.T. *Translation and translating: theory and practice*. London; New York: Longman, 1991.
3. Nida E.A., Taber C.R. *The theory and practice of translation*. Leiden: E.J. Brill, 1969.
4. House J. *Translation quality assessment: past and present*. London; New York: Routledge, 2015.
5. Hatim B., Mason I. *Discourse and the translator*. London; New York: Longman, 1990.
6. Schäffner C. Political discourse analysis from the point of view of translation studies. *Journal of Language and Politics*. 2004; Т. 3, № 1: 117–150.
7. Цзя В. Выбор переводческой стратегии в зависимости от типа текста: размышления после дискуссии об «форенизации» и «доместикации». *Шанхайский журнал научно-технического перевода*. 2004; № 3: 6–11.
8. Ли Ю. *Введение в дискурсивный перевод*. Пекин: Китайское издательство переводов и внешних публикаций, 2001.
9. Kenny D. Machine translation. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London; New York: Routledge, 2020: 305–310.
10. Bowker L., Buitrago Ciro J. *Machine translation and global research: towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2019.
11. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода: проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых*: учебное пособие. Москва: ЧеРо: Юрайт, 2000.
12. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. English <=> Russian*. Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 2001.
13. Марчук Ю.Н. *Компьютерная лингвистика*: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Филология». Москва: АСТ; Восток-Запад, 2007.
14. Алексеева И.С. *Введение в переводоведение*: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
15. Baker M. *In other words: a coursebook on translation*. London; New York: Routledge, 2018.
16. Kenny D. Machine translation. *The Routledge handbook of translation and philosophy.* London; New York: Routledge, 2018: 428–445.

References

1. Huan Yui. *Ot «perevoda mira» k «perevodu Kitaya»*: sbornik statej po vneshnej kommunikacii i perevodcheskoj praktike. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 2022.
2. Bell R.T. *Translation and translating: theory and practice*. London; New York: Longman, 1991.
3. Nida E.A., Taber C.R. *The theory and practice of translation*. Leiden: E.J. Brill, 1969.
4. House J. *Translation quality assessment: past and present*. London; New York: Routledge, 2015.
5. Hatim B., Mason I. *Discourse and the translator*. London; New York: Longman, 1990.
6. Schäffner C. Political discourse analysis from the point of view of translation studies. *Journal of Language and Politics*. 2004; T. 3, № 1: 117-150.
7. Czya V. Vybor perevodcheskoj strategii v zavisimosti ot tipa teksta: razmyshleniya posle diskussii ob «forenizacii» i «domestikacii». *Shanhajskij zhurnal nauchno-tehnicheskogo perevoda*. 2004; № 3: 6-11.

8. Li Yu. *Vvedenie v diskursivnyj perevod*. Pekin: Kitajskoe izdatel'stvo perevodov i vneshnih publikacij, 2001.
9. Kenny D. Machine translation. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London; New York: Routledge, 2020: 305-310.
10. Bowker L., Buitrago Ciro J. *Machine translation and global research: towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2019.
11. Komissarov V.N. *Obschaya teoriya perevoda: problemy perevodovedeniya v osveschenii zarubezhnyh uchenyh*: uchebnoe posobie. Moskva: CheRo: Yurajt, 2000.
12. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz», 2001.
13. Marchuk Yu.N. *Komp'yuternaya lingvistika*: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu i special'nosti "Filologiya". Moskva: AST; Vostok-Zapad, 2007.
14. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevodovedenie*: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
15. Baker M. *In other words: a coursebook on translation*. London; New York: Routledge, 2018.
16. Kenny D. Machine translation. *The Routledge handbook of translation and philosophy.* London; New York: Routledge, 2018: 428-445.

Статья поступила в редакцию 10.04.26

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-284-290

Lebedeva N.S., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: novoros-98@mail.ru*
Zinkovskaya A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: anastassiat@bk.ru*

THE ROLE OF CONCEPTUAL METAPHORS IN THE FORMATION OF CHILDREN'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD. The article explores conceptual metaphors as a cognitive mechanism that shapes children's holistic linguistic understanding of the world. Within cognitive linguistics, metaphor is viewed not only as an artistic device but also as a means of understanding abstract concepts through visual and physically experienced images. Particular attention is paid to identifying and systematizing conceptual metaphors in foreign children's literature and analyzing their cognitive and semantic functions. The work of L. Carroll, J.R.R. Tolkien, M. Ende, E.B. White, F.H. Burnett, and other authors is used as material for analysis. The article examines the following aspects: the typology of conceptual metaphors, their role in the formation of cognitive schemas, emotional and value guidelines, and moral behavior patterns, as well as the culturally specific features of metaphorical constructions. The study shows that conceptual metaphors perform an integrative function, combining cognitive, emotional, and value components, and contribute to the formation of a holistic and structured linguistic picture of the world in the child.

Key words: **conceptual metaphor, cognitive linguistics, linguistic worldview, children's literature, emotional and value orientations, culturally specific metaphors**

Н.С. Лебедева, *соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: novoros-98@mail.ru*
А.В. Зиньковская, *д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail:anastassiat@bk.ru*

РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ

Статья посвящена исследованию концептуальных метафор как когнитивного механизма, формирующего целостную языковую картину мира у детей. В рамках когнитивной лингвистики метафора рассматривается не только как художественный приём, но и как средство осмысления абстрактных понятий через наглядные и телесно переживаемые образы. Особое внимание уделяется выявлению и систематизации концептуальных метафор в детской зарубежной литературе и анализу их когнитивной и семантической функций. В качестве материала для анализа использованы произведения Л. Кэрролл, Дж.Р.Р. Толкина, М. Энде, Э.Б. Уайта, Ф.Х. Бернетт и других авторов. В статье рассматриваются следующие аспекты: типология концептуальных метафор, их роль в формировании когнитивных схем, эмоционально-ценностных ориентиров и нравственных моделей поведения, а также культурно-специфические особенности метафорических конструкций. Исследование показывает, что концептуальные метафоры выполняют интегративную функцию, объединяя когнитивные, эмоциональные и ценностные компоненты, и способствуют формированию у ребёнка целостной и структурированной языковой картины мира.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, когнитивная лингвистика, языковая картина мира, детская литература, эмоционально-ценностные ориентиры, культурно-специфические метафоры**

В условиях развития антропоцентрической парадигмы в современном языкознании особое внимание уделяется изучению механизмов, посредством которых язык участвует в формировании когнитивных структур и моделей осмысления действительности. Одним из ключевых понятий, позволяющих описать данное взаимодействие, является языковая картина мира, понимаемая как совокупность концептуальных представлений о мире, закреплённых в языковых формах и отражающих специфический способ интерпретации реальности. Формирование языковой картины мира начинается в раннем детстве и осуществляется в тесной связи с развитием когнитивных процессов, что обусловливает особую значимость анализа языковых средств, используемых в детском дискурсе и детской литературе.

Детская языковая картина мира характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления, высокой степенью эмоциональной вовлечённости и опорой на конкретный чувственный опыт. В условиях ограниченного объёма абстрактных понятий ребёнок осваивает окружающую действительность преимущественно через образные структуры, что делает метафору одним из центральных механизмов концептуализации. В этом контексте концептуальная метафора выступает не как вторичное стилистическое средство, а как базовый когнитивный инструмент, обеспечивающий переход от конкретного опыта к осмыслению абстрактных категорий.

С позиции когнитивной лингвистики концептуальная метафора представляет собой устойчивое соотнесение различных концептуальных областей, в рамках которого структура области-источника используется для моделирования области-цели. В детском языковом сознании данный механизм приобретает особую функциональную нагрузку, поскольку именно через метафорические конструкции формируются первичные когнитивные модели таких категорий, как пространство, время, эмоции, морально-оценочные характеристики и социальные взаимодействия. Таким образом, концептуальные метафоры не только отражают специфику детского восприятия мира, но и активно участвуют в конструировании языковой картины мира ребёнка.

Особое место в процессе формирования когнитивных моделей занимает детская литература, которая выполняет функцию посредника между индивидуальным языковым опытом ребёнка и коллективной культурной традицией. Метафорические конструкции, используемые в художественных текстах для детей, обладают высокой степенью системности и воспроизводимости, что позволяет рассматривать их как средство целенаправленного формирования определённых концептуальных схем. Через повторяющиеся метафорические модели в детской литературе закрепляются устойчивые способы осмысления мира, которые впоследствии интегрируются в индивидуальную языковую картину мира читателя.

Современная когнитивная лингвистика рассматривает метафору не только как художественный приём, но и как **ключевой механизм человеческого мышления**, с помощью которого абстрактные и сложные понятия осмысливаются через наглядные и конкретные образы [1]. В детской литературе концептуальные метафоры выполняют особенно важную функцию: они формируют у ребёнка **первичную языковую картину мира**, обеспечивая интеграцию когнитивных, эмоциональных и ценностных компонентов.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, концептуальные метафоры играют ключевую роль в когнитивном развитии ребёнка, способствуя осмыслению таких абстрактных категорий, как время, пространство, мораль, дружба и страх. Во-вторых, детская литература является основным источником первичного языкового опыта, где метафоры активно используются для моделирования мира и формирования нравственных ориентиров. В-третьих, несмотря на значимость метафор, их роль в конструировании целостной языковой картины мира ребёнка изучена недостаточно, особенно на материале зарубежной детской художественной литературы, что обосновывает необходимость системного анализа.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить и проанализировать концептуальные метафоры в детской литературе и определить их влияние на формирование языковой картины мира ребёнка, учитывая когнитивные и семантические аспекты.

Задачи исследования: проанализировать теоретико-методологические основы концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике; рассмотреть по-

нятие языковой картины мира и специфику её формирования у детей, а также роль художественного текста; выявить и классифицировать ключевые типы концептуальных метафор, используемых в детской литературе; проанализировать когнитивную и семантическую функцию метафор на материале произведений зарубежных авторов; определить влияние метафорических конструкций на формирование целостной языковой картины мира ребёнка; определить перспективы дальнейшего исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что проводится системный анализ концептуальных метафор в детской зарубежной литературе, выявляются их когнитивные и ценностно-эмоциональные функции; определяется вклад метафор в формирование целостной языковой картины мира ребёнка, объединяющей когнитивные, эмоциональные и нравственные компоненты; исследуется синтез когнитивной и семантической функций метафор, что позволяет рассматривать их не только как языковую фигуру, но и как инструмент когнитивного развития.

Объектом исследования является языковая картина мира ребёнка, формируемая в процессе восприятия и интерпретации художественных текстов детской литературы.

Предмет исследования – концептуальные метафоры и метафорические конструкции, репрезентированные в текстах детской художественной литературы, а также их когнитивная, семантическая и ценностная функция в формировании языковой картины мира ребёнка.

Методологической основой исследования послужили положения когнитивной лингвистики, рассматривающей язык как средство концептуализации и структурирования знания, а также теории концептуальной метафоры, разработанной в трудах Дж. Лакоффа, М. Джонсона. В работе также использованы положения отечественной лингвистической школы, в частности, концепции языковой картины мира, разработанные В. фон Гумбольдтом, Ю.Д. Апресяном, А.А. Зализняком, Е.С. Кубряковой, а также исследования, посвящённые когнитивному и семантическому потенциалу метафоры Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия.

В ходе исследования применялись следующие методы: когнитивно-семантический анализ для выявления и интерпретации концептуальных метафор в художественных текстах; концептуальный анализ для установления соотношений между источниковыми и целевыми сферами метафор; контекстуальный анализ для определения функций метафорических конструкций в художественном тексте; интерпретативный анализ для выявления когнитивных и ценностных смыслов, актуализируемых метафорами; сравнительно-сопоставительный метод для выявления универсальных и культурно-специфических метафорических моделей; описательный метод для систематизации и классификации языкового материала.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и расширении представлений о роли концептуальной метафоры в формировании языковой картины мира ребёнка. Работа вносит вклад в развитие когнитивной лингвистики, семантики и теории детского художественного дискурса, демонстрируя интегративную функцию метафоры, объединяющую когнитивные, эмоциональные и ценностные компоненты мышления.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов в курсах когнитивной лингвистики, теории языка, стилистики и интерпретации художественного текста; в преподавании иностранных языков и литературы, в том числе при анализе детских художественных текстов; при разработке учебно-методических материалов, направленных на развитие образного и критического мышления у детей; в практиках литературного образования и педагогики, ориентированных на формирование ценностных и когнитивных моделей через художественный текст.

Разграничение языковой и концептуальной метафоры

Изучение концептуальной метафоры занимает центральное место в рамках когнитивной лингвистики, рассматривающей язык как отражение и инструмент человеческого мышления. В отличие от традиционного риторического подхода, трактующего метафору преимущественно как стилистическое средство художественной выразительности, когнитивная парадигма интерпретирует её как универсальный механизм концептуализации и категоризации действительности. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон: «Метафора представляет собой не просто средство языка, а механизм мышления и рационального осмысления действительности» [1].

Фундаментальные положения теории концептуальной метафоры были сформулированы в работах Дж. Лакоффа и М. Джонсона, прежде всего в труде «Metaphors We Live By». Согласно данной теории, «наша повседневная концептуальная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, по своей природе является метафорической» [1]. Метафора представляет собой не языковое украшение, а способ осмысления абстрактных концептов через более конкретные и телесно переживаемые области опыта. В этом контексте концептуальная метафора определяется как систематическое соотнесение между источниковой сферой и целевой сферой, закреплённое в языковом сознании носителей языка.

Классическими примерами концептуальных метафор являются модели типа ВРЕМЯ – ДВИЖЕНИЕ, ЖИЗНЬ – ПУТЬ, ЭМОЦИИ – ФИЗИЧЕСКИЕ СУБСТАНЦИИ. По словам Дж. Лакоффа и М. Джонсона: «Понятие времени нередко осмысливается через категорию движения: человек мыслится как движущийся во времени субъект, либо само время представляется движущимся относительно человека» [1]. Подобные метафоры проявляются в устойчивых языковых выражениях и формируют когнитивные схемы, определяющие способы интерпретации окружающего мира.

В рамках отечественной лингвистики идеи когнитивного подхода к метафоре получили развитие в трудах Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, В.Н. Телии и др. Особое внимание уделяется семантическому и концептуальному потенциалу метафоры, а также её роли в формировании языковой картины мира.

Существенный вклад в развитие когнитивного понимания метафоры внесла Н.Д. Арутюнова, рассматривавшая метафору как способ вторичной номинации и механизм концептуального переосмысления действительности. «Метафора не только отражает мышление, но и участвует в формировании понятийной системы носителя языка» [2].

Е.С. Кубрякова в рамках когнитивно-дискурсивного подхода подчёркивает, что метафора выполняет не только языковую или стилистическую функцию, но и является ключевым механизмом когнитивной организации опыта. Согласно её позиции, метафора способствует структурированию восприятия мира и формированию концептов, то есть понятийных единиц, которые лежат в основе нашего понимания действительности [3]. Другими словами, через метафорические конструкции человек не просто называет явления, а организует и систематизирует свой опыт, соотнося новые сведения с уже существующими когнитивными схемами.

В контексте детского языка этот механизм приобретает особую значимость. У детей когнитивные структуры находятся в стадии активного формирования, и процесс освоения мира происходит преимущественно через конкретные, наглядные и эмоционально окрашенные образы. Метафора в детской речи выполняет роль «мостика» между непосредственным сенсорным опытом ребёнка и абстрактными категориями, позволяя ему освоить сложные и обобщённые понятия через опору на доступные переживания и ассоциации. Исследование метафорических конструкций в детской литературе и речи становится ключевым для понимания того, как формируется языковая картина мира ребёнка и каким образом структурируется его когнитивная база.

В рамках когнитивно-дискурсивного подхода это также позволяет рассматривать метафору как инструмент познания мира, а не просто художественный приём. В детской речи и литературе она выполняет функцию не только обозначения объектов и явлений, но и организации мышления, интеграции новых знаний и закрепления когнитивных моделей, которые формируют основу дальнейшего языкового и концептуального развития ребёнка.

В исследованиях В.Н. Телии метафора рассматривается с позиций лингвокультурологии, в рамках которой особое внимание уделяется национально-культурной специфике метафорических образов. Учёный подчёркивает, что «концептуальные метафоры выступают как носители культурных ценностей и коллективных представлений, транслируемых через язык» [4]. Данное положение позволяет рассматривать метафору не только как когнитивный механизм, но и как средство репрезентации культурно обусловленных способов осмысления мира. Следовательно, метафорические конструкции, используемые в детской литературе, одновременно отражают как универсальные когнитивные модели, так и специфические культурные установки, которые усваиваются ребёнком в процессе языковой социализации.

В этой связи принципиальное значение приобретает разграничение понятий языковой и концептуальной метафоры, поскольку их отождествление может привести к редукции анализа метафорических явлений исключительно к уровню текстовых образов без учёта их когнитивной и культурной обусловленности. Как отмечает Дж. Лакофф, «осмысление метафоры предполагает различение между языковыми средствами, через которые она проявляется, и концептуальными структурами, которые она репрезентирует» [1]. Данное разграничение позволяет перейти от описания отдельных языковых фактов к выявлению глубинных когнитивных механизмов, лежащих в основе метафорического мышления.

Языковая метафора, в свою очередь, представляет собой конкретное вербальное выражение, зафиксированное в тексте или речи. Она реализуется на уровне лексических единиц, фразеологических сочетаний или синтаксических конструкций и может носить как индивидуально-авторский, так и общеязыковой характер. Однако при всей своей формальной вариативности языковая метафора не является автономным явлением, а выступает формой репрезентации глубинных когнитивных структур, задающих направление интерпретации смысла.

Концептуальная метафора относится к уровню мышления и представляет собой устойчивую когнитивную модель, посредством которой одна область опыта осмысливается через другую. Дж. Лакофф и М. Джонсон подчёркивают: «Концептуальная метафора даёт возможность осмысливать один тип опыта посредством другого, используя структурные и семантические соответствия между ними» [1]. В отличие от языковой метафоры, концептуальная метафора не всегда имеет явное текстовое выражение и может быть реконструирована лишь на основе совокупности языковых реализаций, объединённых общим концептуальным основанием. Таким образом, именно концептуальная метафора задаёт рамки интерпретации действительности, внутри которых формируются конкретные языковые образы.

Так, например, концептуальная метафора ЖИЗНЬ – ПУТЬ реализуется в детской литературе через разнообразные языковые выражения: «идти к мечте», «сбиться с дороги», «начать новый этап». Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джон-

сон, «наша повседневная концептуальная система носит по своей сути метафорический характер, как, например, когда мы говорим о жизни как о путешествии» [1]. В данном случае отдельные языковые метафоры выступают поверхностными проявлениями глубинной концептуальной схемы, которая задаёт определённый способ осмысления жизненного опыта.

Для детской литературы особенно характерна высокая степень повторяемости языковых метафор, что обусловлено её ориентацией на формирующееся сознание ребёнка. Систематическое воспроизведение одних и тех же метафорических моделей способствует их когнитивному закреплению и превращению в устойчивые схемы интерпретации. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «повторение метафорических выражений способствует закреплению когнитивных схем и формированию концептов в сознании ребёнка» [3]. В результате метафора выполняет не только иллюстративную или эстетическую функцию, но и функцию когнитивного моделирования.

Языковая метафора в детской литературе может рассматриваться как инструмент актуализации концептуальных метафор и как механизм формирования когнитивных структур, лежащих в основе языковой картины мира ребёнка. Через системное варьирование и повторение метафорических конструкций формируется определённый способ восприятия и осмысления действительности, который интегрирует когнитивные, языковые и культурные компоненты и определяет специфику детской языковой картины мира.

Разграничение языковой и концептуальной метафоры имеет принципиальное значение для методологии исследования, поскольку позволяет перейти от описательного анализа отдельных образных выражений к выявлению системных когнитивных моделей, лежащих в основе языковой картины мира. Дж. Лакофф подчеркивает: «Понимание метафоры требует различения языковых выражений и лежащих в их основе концептуальных соответствий» [1]. Именно это различие позволяет анализировать, каким образом метафорические конструкции детской литературы не просто украшают текст, а конструируют когнитивные и концептуальные структуры, формирующие детскую языковую картину мира.

Концептуальные метафоры, реализуемые в языке через систему повторяющихся языковых выражений, формируют устойчивые способы интерпретации действительности. Совокупность таких когнитивных моделей не ограничивается осмыслением отдельных фрагментов опыта, а задаёт целостный способ восприятия мира, закреплённый в языке. В этом смысле метафора выступает не изолированным когнитивным механизмом, а структурным элементом более широкой системы представлений, отражающей специфику человеческого мышления и культуры. Именно данная система устойчивых концептуальных интерпретаций находит своё выражение в языковой картине мира.

Когнитивно-формирующая роль художественной метафоры в детской картине мира

Понятие языковой картины мира занимает одно из ключевых мест в современной когнитивной и антропоцентрической лингвистике. Как отмечает Ю.Д. Апресян: «Языковая картина мира – это наивная модель действительности, отражённая в системе значений слов и грамматических категорий» [5]. Она отражает взаимосвязь языка, мышления и культуры, а также представляет собой совокупность знаний, представлений и оценок действительности, закреплённых в языковых структурах и репрезентирующих специфический способ осмысления мира носителями языка.

Истоки концепции языковой картины мира восходят к философско-лингвистическим идеям В. фон Гумбольдта, который утверждал, что язык является «формирующим органом мышления» и динамической деятельностью (energeia), посредством которой человек структурирует окружающую действительность [6]. Каждая языковая общность формирует собственное видение мира, опосредованное особенностями национального языка.

В трудах исследователей языковая картина мира предстает как многоуровневая когнитивная система, формируемая в процессе языковой деятельности и отражающая как индивидуальный, так и коллективный опыт. Как подчеркивает Н.Д. Арутюнова, «языковая картина мира включает в себя совокупность понятий и образов, через которые человек понимает окружающую действительность» [2].

Детская языковая картина мира представляет собой особый тип когнитивной модели, отличающийся незавершённостью, высокой образностью и эмоциональной насыщенностью. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «детская языковая картина мира характеризуется образностью и высокой эмоциональной интенсивностью, что связано с ограниченностью опыта ребёнка и активным освоением окружающей действительности» [3]. В отличие от взрослой языковой картины мира, она формируется в условиях ограниченного жизненного опыта и активного познания окружающей действительности. В связи с этим ключевую роль в её становлении играют метафорические и образные средства языка, позволяющие ребёнку осваивать абстрактные понятия через конкретные и наглядные образы.

Для детской языковой картины мира характерно преобладание антропоморфных и онтологических представлений. Как пишет Н.Д. Арутюнова, «детское мышление склонно к одушевлению объектов и интерпретации внутренних состояний через физические действия» [2]. Данные особенности обусловлены когнитивными механизмами детского мышления, ориентированного на чувственно-наглядное восприятие.

Кроме того, детская языковая картина мира отличается аксиологической направленностью: язык не только описывает реальность, но и формирует систему оценок, представлений о добре и зле, норме и отклонении. Как указывает Ю.Д. Апресян, «язык детской речи отражает и одновременно формирует ценностные ориентации ребёнка, закладывая представления о социально одобряемом поведении» [5]. Эти ценностные ориентиры во многом закладываются через устойчивые языковые модели и метафорические конструкции, используемые в текстах, адресованных детской аудитории.

Художественный текст, и в особенности детская литература, является одним из ключевых факторов формирования языковой картины мира ребёнка, поскольку выступает пространством целенаправленного и системного воздействия на формирующееся сознание. В отличие от повседневной речи, которая носит ситуативный и фрагментарный характер, художественный текст обладает повышенной концентрацией образных и метафорических средств, что делает его эффективным инструментом когнитивного и эмоционального влияния. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, «литературная метафора является одним из основных средств, посредством которых дети структурируют своё понимание абстрактных понятий» [1]. Тем самым художественная метафора выступает не только средством эстетического выражения, но и механизмом организации детского опыта.

Посредством художественного текста ребёнок усваивает не только языковые нормы и модели, но и способы интерпретации действительности, закреплённые в культуре. Метафорические конструкции, функционируя в тексте системно и повторяемо, формируют устойчивые когнитивные схемы, которые направляют процесс понимания и осмысления мира. Как подчёркивает Е.С. Кубрякова, «метафорические конструкции функционируют как когнитивные схемы, направляющие понимание мира и формирующие концептуальные модели» [3]. Повторяемость образов и метафор в детской литературе способствует их закреплению в сознании ребёнка и постепенной интеграции в его индивидуальную языковую картину мира, превращая разрозненные впечатления в упорядоченную систему представлений.

Важным аспектом функционирования художественного текста является его культурно-трансляционная функция. По справедливому замечанию В.Н. Телии, художественный текст передаёт ценности, нормы и мировоззренческие установки, характерные для определённого социокультурного пространства: «через язык художественных произведений ребёнок приобщается к коллективному культурному опыту и усваивает ценностные концепты» [4]. Следовательно, метафоры в детской литературе несут не только когнитивную, но и культурную нагрузку, формируя у ребёнка определённые способы оценки и интерпретации действительности.

В когнитивно-филологическом аспекте языковая картина мира предстает как динамическая и многоуровневая система, формируемая в процессе взаимодействия языка, мышления и художественного текста. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «детская языковая картина мира – это многоуровневая когнитивная система, формируемая в процессе языковой деятельности и взаимодействия с культурными текстами» [2]. В этом контексте художественный текст выступает не пассивным отражением реальности, а активным фактором формирования когнитивных и концептуальных структур детского сознания.

Детская литература, насыщенная концептуальными метафорами и образными моделями, играет решающую роль в становлении данной системы, определяя особенности восприятия и осмысления мира на ранних этапах языкового развития. Как подчёркивают Дж. Лакофф и М. Джонсон, «освоение абстрактных концептов в детском сознании осуществляется посредством конкретных метафор, переносящих структуру знакомого опыта на новые, ранее не освоенные области» [1]. Это означает, что именно через художественно оформленные метафоры ребёнок осваивает абстрактные категории, недоступные непосредственному чувственному восприятию.

Метафорические конструкции в детской литературе выступают важнейшим когнитивным механизмом, посредством которого ребёнок осваивает абстрактные понятия и формирует базовые модели понимания мира. Абстрактные категории, не имеющие прямой чувственной репрезентации, в детском сознании осмысливаются через метафорические образы, опирающиеся на телесный и эмоциональный опыт. Как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, «языковые метафоры позволяют детям осваивать категории, которые невозможно напрямую воспринять через органы чувств» [3]. В результате именно художественный текст становится тем когнитивным пространством, в котором закладываются основы языковой картины мира ребёнка.

Выявленные теоретические положения позволяют перейти к анализу конкретных текстов детской литературы с целью выявления способов реализации концептуальных метафор и их когнитивной функции. Анализ художественных произведений даёт возможность проследить, каким образом абстрактные понятия получают образную репрезентацию и включаются в формирующуюся языковую картину мира ребёнка. В качестве иллюстративного материала рассматриваются тексты, в которых метафорические конструкции выполняют системообразующую функцию и задают устойчивые модели осмысления ключевых концептов.

В произведении Л. Кэрролла *Alice's Adventures in Wonderland* концепт времени представлен посредством ярко выраженной персонификации. Метафорическая реплика Безумного Шляпника звучит следующим образом: «If you knew Time as well as I do, you wouldn't talk about wasting it. It's him» – «Если бы ты знал

Время так же хорошо, как я, ты бы не говорил о том, что его можно тратить. Это он» [7].

Time … It's him – данная метафорическая конструкция реализует модель ВРЕМЯ – ЛИЧНОСТЬ, в рамках которой абстрактное понятие времени наделяется признаками одушевлённого существа, способного к социальному взаимодействию. В детском сознании время предстает не как абстрактная категория измерения, а как субъект, с которым можно «знать», «говорить» и «портить отношения». Такая персонификация переводит осмысление времени в плоскость социального и коммуникативного опыта, что делает данное абстрактное понятие когнитивно доступным для ребёнка.

В произведении А. де Сент-Экзюпери *The Little Prince* концепт дружбы и ответственности формируется через метафору заботы и связи. Лис говорит Маленькому принцу: "You become responsible, forever, for what you have tamed" – «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил» [8]. Метафорическая конструкция реализует концептуальную модель ОТНОШЕНИЯ – ЗАБОТА, в рамках которой межличностная связь осмысляется как процесс целенаправленного взаимодействия, порождающий устойчивое моральное обязательство. Дружба в данном контексте представляется не как спонтанное эмоциональное состояние, а как результат установления связи, требующей постоянной ответственности за другого. Метафора «приручения» опирается на телесно и эмоционально доступный ребёнку опыт заботы о живом существе, благодаря чему абстрактные понятия ответственности и нравственного долга приобретают конкретное и наглядное когнитивное содержание.

В книге Дж.Р.Р. Толкина *The Hobbit* абстрактные категории страха и нравственного выбора репрезентируются через метафору пути и испытания. В момент внутреннего перелома Бильбо говорится: "It was not the hobbit that had suddenly grown fierce, but the fierce hobbit that had suddenly grown bold" – «Это был не хоббит, который внезапно стал свирепым, а свирепый хоббит, который внезапно стал смелым» [9].

Метафорическая конструкция *The fierce hobbit that had suddenly grown bold* актуализирует представление о внутреннем противоборстве личности, в котором страх осмысляется как скрытая, но преодолимая внутренняя сила. Метафора противопоставления «обычного» и «свирепого» хоббита формирует когнитивную модель СТРАХ – ВНУТРЕННИЙ ВРАГ, предполагающую возможность его трансформации в источник смелости и решимости. В детском сознании такая метафора закрепляет представление о нравственном выборе как результате внутреннего усилия, а не внешнего принуждения, что способствует формированию модели личности, способной к самопревосхождению в ситуации испытания.

Возрастная специфика детского восприятия обусловливает выбор метафорических моделей, основанных на наглядности, движении и эмоциональной оценке. В книге М. Энде *Momo* время представлено как материальная субстанция, которую можно «красть» или «экономить». Литературная метафора звучит так: "Time is life. And life lives in the heart" – «Время – это жизнь, а жизнь живёт в сердце» [10].

Time is life – метафора реализует концептуальную модель ВРЕМЯ – ЖИЗНЬ, в рамках которой абстрактная категория времени осмысляется через телесно и эмоционально значимый образ жизни. В детском сознании эта метафора делает понятие времени конкретным и доступным, связывая его с переживаемым опытом и эмоциональной ценностью.

В произведении К.С. Льюиса *The Lion, the Witch and the Wardrobe* категории добра и зла структурируются через пространственные и температурные метафоры. Вечная зима, установленная Белой Колдуньей, описывается как: "Always winter but never Christmas" – «Всегда зима, но никогда Рождество» [11].

Метафора в произведении К.С. Льюиса *Always winter but never Christmas* закрепляет модель ЗЛО – ХОЛОД / СТОП ВРЕМЕНИ, в рамках которой зло осмысляется через отрицательные характеристики пространства и времени. Добро в этом контексте противопоставляется теплу, движению и возрождению, что соответствует базовым когнитивным оппозициям детского мышления: активность – пассивность, жизнь – застой, радость – лишение.

Повторяемость метафорических моделей является одним из ключевых факторов их интериоризации. В произведении Р. Даля *Matilda* знание и чтение систематически метафоризируются как источник силы и внутренней свободы. Литературная метафора формулируется так: "Books transported her into new worlds and introduced her to amazing people who lived exciting lives" – «Книги переносили её в новые миры и знакомили с удивительными людьми, ведущими захватывающую жизнь» [12].

Books transported her into new worlds – метафора реализует модель ЗНАНИЕ – ПУТЕШЕСТВИЕ, в которой чтение осмысляется как средство выхода за пределы повседневного опыта и расширения когнитивного поля ребёнка. Регулярное воспроизведение такой метафоры способствует закреплению представления о книгах как источнике новых возможностей и внутренней свободы.

Концептуальные метафоры в детской литературе играют ключевую роль в формировании не только когнитивных, но и эмоционально-ценностных структур языковой картины мира. Через метафорические конструкции ребёнок усваивает представления о добре и зле, справедливости, дружбе, страхе и других оценочных категориях, что способствует развитию нравственного и эмоционального восприятия действительности.

Возрастная специфика детского восприятия обусловливает выбор метафорических моделей, основанных на наглядности, телесном и эмоциональном опыте. Метафоры помогают ребёнку осмысливать абстрактные нравственные и эмоциональные понятия через конкретные образы.

В произведении Л. Кэрролла *Alice's Adventures in Wonderland* метафора абсурдного и изменчивого мира используется для осмысления нестабильности и относительности человеческих поступков: "Why, sometimes I've believed as many as six impossible things before breakfast" – «Иногда я верила в шесть невозможных вещей ещё до завтрака» [7].

I've believed as many as six impossible things – метафора формирует модель ВОЗМОЖНОЕ – НЕВОЗМОЖНОЕ, развивая у ребёнка способность осмысливать неожиданные и абсурдные ситуации через воображение, юмор и эмоциональную гибкость мышления.

В произведении А. де Сент-Экзюпери *The Little Prince* концепт любви и заботы моделируется через метафору ответственности за приручённое существо: "It is only with the heart that one can see rightly; what is essential is invisible to the eye" – «Только сердцем можно видеть правильно; главное глазами не увидеть» [8].

Метафорическая конструкция *It is only with the heart that one can see rightly* реализует модель СЕРДЦЕ – ОРГАН ПОНИМАНИЯ, формируя ценностную категорию, в рамках которой истинная привязанность и добро проявляются через внутреннее восприятие, а не через внешние признаки.

В серии книг К.С. Льюиса *The Lion, the Witch and the Wardrobe* зло и несправедливость представлены через метафору вечной зимы: "Always winter but never Christmas" – «Всегда зима, но никогда Рождество» [11].

Always winter but never Christmas – данная метафора закрепляет модель ЗЛО – ХОЛОД / СТОП ВРЕМЕНИ, делая абстрактные категории зла и страдания наглядными и формируя эмоционально-ценностное понимание добра как противоположного состояния.

В *Harry Potter and the Chamber of Secrets* Дж.К. Роулинг метафора света и тьмы структурирует категорию добра и зла: "It is our choices, Harry, that show what we truly are, far more than our abilities" – «Наши поступки, Гарри, показывают, кто мы есть на самом деле, гораздо больше, чем наши способности» [13].

Через метафору *It is our choices … that show what we truly are* реализуется модель СВЕТ – ТЬМА / ДОБРО – ЗЛО, закрепляя у ребёнка представление о нравственных последствиях выбора и ответственности за собственные действия.

В книге Р. Даля *Matilda* знания и чтение метафорически ассоциируются со способностью противостоять несправедливости: "Books transported her into new worlds and introduced her to amazing people who lived exciting lives" – «Книги переносили её в новые миры и знакомили с удивительными людьми, ведущими захватывающую жизнь» [12].

Обозначенная метафорическая конструкция *Books transported her into new worlds* реализует модель ЗНАНИЕ – СИЛА/ПУТЕШЕСТВИЕ, связывая когнитивные образы с моральной категорией борьбы со злом и формируя эмоционально-ценностное отношение к обучению, самостоятельности и личной свободе.

В произведении Дж.Р.Р. Толкина *The Hobbit* концепт героизма и ответственности выражен через метафору пути и испытания: "Even the smallest person can change the course of the future" – «Даже самый маленький человек может изменить ход будущего» [9]. Метафора актуализирует модель ПУТЬ – ИСПЫТАНИЕ/ГЕРОИЗМ, формируя у ребёнка эмоционально окрашенное понимание личной ответственности, героизма и влияния собственных действий на окружающий мир.

На основе приведенных примеров можно сделать вывод, что концептуальные метафоры в детской литературе выполняют двойную функцию: осмысливают эмоциональные состояния и абстрактные ценности через наглядные и доступные образы; формируют нравственные ориентиры, напрямую связывая метафорические образы с оценочными категориями, что позволяет ребёнку выстраивать свою эмоционально-ценностную карту мира. Примеры из Л. Кэрролла, А. де Сент-Экзюпери, К.С. Льюиса, Дж.К. Роулинг, Р. Даля и Дж.Р.Р. Толкина демонстрируют универсальность и эффективность данного механизма в формировании эмоционально-ценностной составляющей детской языковой картины мира.

Концептуальные метафоры в детской литературе отражают не только когнитивные и эмоционально-ценностные структуры, но и культурные особенности общества, в котором создаётся текст. Изучение этих метафор позволяет выявить как универсальные закономерности, общие для всех детей, так и национально-культурные особенности восприятия мира.

Метафорические конструкции детской литературы часто опираются на привычные для конкретной культуры символы, природные явления и социальные практики.

В английской литературе, на примере *Winnie-the-Pooh* А.А. Милна, концепт дружбы и заботы метафорически выражен через образы совместной игры и помощи: "You can't stay in your corner of the Forest waiting for others to come to you. You have to go to them sometimes" – «Нельзя сидеть в своём уголке Леса и ждать, пока другие придут к тебе. Иногда нужно идти к ним самому» [14].

В метафоре *You have to go to them sometimes* реализуется модель ДРУЖБА – АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, формируя у ребёнка представление о ценности инициативности, заботы и социального сотрудничества, что отражает культурную специфику английской традиции воспитания дружбы через совместную активность.

Во французской литературе, адаптированной для детей, на примере А. Фурнье *The Lost Estate*, концепт дружбы и личностного развития выражается через метафору путешествия и поиска. Английская адаптированная цитата: "You have to follow paths you do not know to find what you are missing" – «Нужно идти по незнакомым путям, чтобы найти то, чего тебе не хватает».

Через метафору *Follow paths you do not know* формируется модель ПУТЬ – ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ / ДУХОВНЫЙ ПОИСК, закрепляя французскую традицию соединения приключения с нравственным самопознанием и подчеркивая ценность романтической дружбы и внутреннего роста.

В американской литературе, на примере Ф. Баума *The Wonderful Wizard of Oz*, концепт смелости и саморазвития моделируется через метафору путешествия: "You have plenty of courage, I am sure. All you need is confidence in yourself" – «У тебя достаточно смелости, я уверен. Всё, что тебе нужно, – это уверенность в себе» [15].

All you need is confidence in yourself – в данном случае метафора реализует модель СМЕЛОСТЬ – ВНУТРЕННИЙ ПУТЬ, отражая американскую культурную установку на индивидуализм, личностное преодоление трудностей и развитие уверенности через активное действие.

Некоторые концептуальные метафоры являются универсальными, поскольку опираются на общечеловеческий телесный опыт и базовые когнитивные схемы. Например, концепт добра и зла часто осмысляется через метафоры света и тьмы. В книге М. Энде *The Neverending Story* зло представлено как пустота, поглощающая мир, а добро – как свет и жизнь: "The Nothing was swallowing up the world, but the Childlike Empress still shone like a beacon" – «Ничто поглощало мир, но Дитя-подобная Императрица всё ещё сияла как маяк» [16].

Метафора *The Nothing was swallowing up the world* формирует модель ЗЛО – ПОГЛОЩАЮЩАЯ ПУСТОТА / ДОБРО – СВЕТ, которая универсально понятна детям, независимо от культурного контекста. В рамках этой модели зло воспринимается как активная сила разрушения, а добро – как жизненный свет и опора, обеспечивающая безопасность и стабильность.

В произведении Дж.К. Роулинг *Harry Potter and the Chamber of Secrets* метафора крови и наследия: "It is our choices, Harry, that show what we truly are, far more than our abilities" – «Наши поступки, Гарри, показывают, кто мы есть на самом деле, гораздо больше, чем наши способности» [13].

It is our choices … that show what we truly are – метафора реализует модель МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР – ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, отражая британскую культурно-образовательную традицию, в рамках которой ребёнок усваивает, что ценность личности определяется её нравственными решениями, а не природными способностями.

В книге Ш. Силверстайна *The Giving Tree* природа становится символом самоотдачи и смысла жизни: "Once there was a tree… and she loved a little boy" – «Жило-было дерево… и оно любило маленького мальчика» [17].

Метафора *she loved a little boy* актуализирует модель ДЕРЕВО – ЛЮБОВЬ И ЖИЗНЕННЫЕ ЦИКЛЫ, визуализируя взаимную заботу, безусловную любовь и ценность времени, проведённого вместе. Она помогает ребёнку осмыслить, что ценности и эмоции переплетаются с изменениями в жизни и отношениях между людьми и природой.

Функции концептуальных метафор в детской литературе: когнитивный и ценностный аспекты

Концептуальные метафоры в детской литературе выполняют две взаимосвязанные функции: когнитивную – помогают ребёнку осмысливать абстрактные явления, строить логические и причинно-следственные связи, организовывать знания о мире; семантическую – закрепляют эмоциональные и нравственные значения, формируют ценностные ориентиры и эмоциональные реакции на события. Рассмотрим эти функции на примерах зарубежных авторов детских произведений.

1. Когнитивная функция

Метафоры времени и изменения

Л. Фрэнк Баум *The Wonderful Wizard of Oz*: "Follow the Yellow Brick Road" – «Следуй по Жёлтой Кирпичной Дороге» [15]. Метафора ПРИРОДА – ОДУШЕВЛЕННЫЙ АГЕНТ формирует когнитивную модель мира, где изменения воспринимаются как активное взаимодействие с окружающей средой. Модель помогает ребёнку понимать мир как систему, в которой изменения и приключения возникают через взаимодействие с окружающей средой. Метафора формирует когнитивное умение видеть связь между действием и результатом, а также планировать свои поступки в условиях изменяющейся среды.

Метафоры знаний и обучения

Э.Ф. Бенсон *The Osbornes*: "There's many things in this world that will depress you, and make you good for nothing, if you take them seriously, and that cheer you up if you don't" – «Во всём мире есть много вещей, которые расстроят тебя и сделают никчёмным, если воспринимать их всерьёз, и поднимут настроение, если не принимать их близко к сердцу» [18]. Когнитивная функция метафоры – визуализировать обучение как процесс развития, где новые знания интегрируются постепенно, формируя целостную картину мира. Ребёнок через такую метафору осознаёт, что новые знания и ситуации могут вызывать разные эмоциональные реакции и что понимание мира строится постепенно, через опыт, наблюдение и личную интерпретацию событий.

М. Осборн *The Magic Tree House*: "Books are portals to time and space; with each story, Jack and Annie step into a new adventure" – «Книги – это порталы во времени и пространстве; с каждой историей Джек и Энни отправляются в новое приключение» [19]. Метафора КНИГА – ПОРТАЛ помогает ребёнку усвоить абстрактную функцию чтения: получение знаний как средство активного познания мира. Через метафорическое осмысление чтения как путешествия ребёнок учится интегрировать новые знания в собственное понимание окружающего мира, связывая абстрактные идеи с конкретным опытом и действиями героев.

2. Семантическая (ценностно-эмоциональная) функция

Метафоры дружбы и заботы

Ф.Х. Бернетт *The Secret Garden*: "If you look the right way, you can see that the whole world is a garden" – «Если смотреть правильно, можно увидеть, что весь мир – это сад» [20]. Метафора ЗАБОТА – ВЗАИМОПОМОЩЬ формирует эмоционально-ценностное восприятие дружбы и ответственности, где забота о других сопровождается положительным эмоциональным опытом.

С.А. Льюис *The Magician's Nephew*: "You shall have help," said Aslan" – «Тебе будет оказана помощь», – сказал Аслан [21]. Эта метафора закрепляет эмоционально-ценностную модель дружбы через визуальный и эмоциональный образ, помогая ребёнку усвоить социальные нормы и моральные ориентиры.

Метафоры личного выбора и нравственной ответственности

Дж. Роулинг *Harry Potter and the Chamber of Secrets*: "It is our choices, Harry, that show what we truly are, far more than our abilities" – «Именно наш выбор, Гарри, показывает, кем мы являемся на самом деле, гораздо больше, чем наши способности» [13]. Семантическая функция – связь морали и действия: ребёнок понимает, что ценности проявляются через выбор, а не только через возможности.

Ф.Х. Бернетт *A Little Princess*: "Whatever comes," she said, "cannot alter one thing. If I am a princess in rags and tatters, I can be a princess inside" – «Что бы ни случилось, – сказала она, – это не может изменить одного: даже если я принцесса в лохмотьях, я могу оставаться принцессой в душе» [22]. Метафора ДОБРОТА – КОРОНА формирует нравственные ориентиры и эмоционально закрепляет ценность личной стойкости и моральной силы.

3. Синтез когнитивной и семантической функций

Метафоры могут одновременно структурировать когнитивные схемы и закреплять ценностные ориентации.

Э.Ф. Бенсон *The Osbornes*: "There's many things in this world that will depress you, and make you good for nothing, if you take them seriously, and that cheer you up if you don't" – «В этом мире существует множество вещей, которые при чрезмерно серьёзном отношении способны подавлять человека и лишать его активности, тогда как отказ от их излишней значимости, напротив, способствует эмоциональному подъёму» [18]. Когнитивная функция: визуализация преодоления трудностей и построение причинно-следственных связей. Семантическая функция: эмоциональная мотивация к преодолению и моральная ценность усилий.

Дж. Эйкен *The Wolves of Willoughby Chase*: "Courage is not just for soldiers in battle; it is needed in everyday life as well" – «Мужество необходимо не только солдатам на поле боя; оно в равной мере требуется и в повседневной жизни». Когнитивная функция: понимание угроз и их последствий. Семантическая функция: формирование эмоционально-ценностного отношения к смелости и ответственности.

Концептуальные метафоры являются не просто языковым украшением текста, а системообразующим элементом детской литературной культуры, влияющим на когнитивное, эмоциональное и нравственное развитие ребёнка.

Метафорические конструкции в детской литературе играют ключевую роль в формировании целостной языковой картины мира ребёнка, интегрируя когнитивные, эмоционально-ценностные и семантические компоненты. Они помогают детям осознавать структуру мира, моральные нормы, социальные связи и личностные ценности через наглядные и доступные образы.

1. Метафоры как средство структурирования когнитивного опыта. Концептуальные метафоры помогают ребёнку структурировать знания о мире и выстраивать причинно-следственные связи между событиями, персонажами и явлениями.

Э.Б. Уайт *The Trumpet of the Swan*: "Sam had to learn to play the trumpet not just with his beak, but with his heart, to speak the language of those around him" – «Сэму пришлось научиться играть на трубе не только клювом, но и сердцем, чтобы суметь говорить на языке тех, кто его окружал» [23]. Метафора ИГРА НА ТРУБЕ – ОБЩЕНИЕ И ПРИСПОСОБЛЕНИЕ позволяет ребёнку понять сложный процесс адаптации и взаимодействия с миром через конкретный образ, создавая когнитивную схему ДЕЙСТВИЕ – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ.

А.А. Милн *Now We Are Six*: "Don't underestimate the value of doing nothing, of just going along, listening to all the things you can't hear, and not bothering" – «Не стоит недооценивать ценность ничегонеделания – умения просто быть, прислушиваться к тому, что нельзя услышать, и не суетиться» [24]. Метафора МИР – КОЛЛЕКЦИЯ СВЕТЯЩИХСЯ ДЕТАЛЕЙ структурирует восприятие ребёнком окружающей среды, развивает внимание к деталям и понимание взаимосвязей.

Ф.Х. Бернетт *A Little Princess*: "Whatever comes," she said, "cannot alter one thing. If I am a princess in rags and tatters, I can be a princess inside" – «Что бы ни случилось, – сказала она, – это не может изменить одного: даже если я принцесса в лохмотьях, я остаюсь принцессой внутри себя» [18]. Метафора СУЩНОСТЬ – СОКРОВИЩЕ формирует когнитивную модель осмысления мира как многослойного, где ценность скрыта в повседневных вещах.

2. Метафоры как носители нравственных и эмоциональных ориентиров. Особенности таких метафор связаны с усвоением нравственных норм и эмоциональных реакций детей и интеграцией в целостную языковую картину мира.

Э. Блайтон *The Enchanted Wood*: "Sometimes, the tree shakes and creaks, and it means that a new land is arriving at the top" – «Иногда дерево начинает раскачиваться и скрипеть – это означает, что наверху появляется новая страна» [25]. Метафора ДЕРЕВО – НАСТАВНИК формирует эмоционально-ценностную модель ПРЕОДОЛЕНИЕ – СМЕЛОСТЬ, где ребёнок усваивает идею внутренней силы через взаимодействие с природным образом.

Дж. Р.Р. Толкин *The Hobbit*: "Bilbo felt the weight of the ring like a shadow over his heart, yet he kept walking" – «Бильбо ощущал тяжесть кольца, словно тень, легшую ему на сердце, и всё же продолжал идти вперёд» [9]. Метафора КОЛЬЦО – ТЯЖЕСТЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ позволяет ребёнку осознать моральную нагрузку и ценность принятия сложных решений, формируя эмоционально-ценностную схему ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – ДЕЙСТВИЕ.

3. Метафоры как средство интеграции когнитивных и эмоционально-ценностных компонентов. Метафорические конструкции также выполняют синтез когнитивных знаний и эмоционально-ценностного опыта, обеспечивая целостность восприятия мира.

Дж. Эйкен *The Wolves of Willoughby Chase*: "The darkness of the night seemed to follow them, yet the lantern of hope guided their steps" – «Казалось, ночная тьма следует за ними, но фонарь надежды освещал их путь» [26]. Метафора ТЬМА – ОПАСНОСТЬ; СВЕТ – НАДЕЖДА одновременно структурирует восприятие угроз (когнитивная функция) и формирует эмоционально-ценностную реакцию на опасность (ценность надежды и смелости).

Дж. К. Роулинг *Harry Potter and the Chamber of Secrets*: "Fear is a door; courage is the key" – «Страх – это дверь, а смелость – ключ к ней» [13]. Когнитивная функция: понимание страха и его преодоления как процесса выбора действий. Семантическая функция: закрепление ценности смелости и личной ответственности.

М. Энде *Momo*: "Time thieves took away the hours, but Momo returned them with her listening and understanding" – «Похитители времени отнимали часы, но Момо возвращала их благодаря своему умению слушать и понимать» [10]. Метафора КРАЖА – ЧАСЫ; ПОНИМАНИЕ – ВОЗВРАЩЕНИЕ формирует интегрированную модель мира, где когнитивная структура «потеря/восстановление времени» сочетается с ценностной схемой заботы и эмпатии.

Метафоры в детской литературе не только обучают и развивают когнитивные способности, но и формируют эмоционально-ценностную модель мира, интегрируя знания, чувства и нравственные ориентиры в единую систему восприятия [27].

Проведённое исследование подтвердило значимость концептуальных метафор как ключевого когнитивного механизма, формирующего целостную языковую картину мира ребёнка. На основе анализа зарубежной детской художественной литературы выявлено, что метафоры выполняют двойственную функцию: когнитивную, позволяющую ребёнку осмыслять абстрактные явления (время, пространство, мораль, эмоции) через наглядные и доступные образы; семантическую, обеспечивающую закрепление эмоционально-ценностных ориентиров, нравственных норм и социальных моделей поведения.

Анализ конкретных примеров из произведений Л. Кэрролл, Дж.Р.Р. Толкина, Э.Б. Уайта, Ф.Х. Бернетт, М. Энде и других зарубежных авторов показал, что концептуальные метафоры структурируют восприятие мира ребёнка, интегрируя когнитивные и эмоционально-ценностные компоненты.

В процессе исследования были выявлены основные типы концептуальных метафор, характерные для детской литературы: метафоры времени и изменений, способствующие осознанию динамики и непостоянства мира; метафоры дружбы и заботы, формирующие социальные и моральные ориентиры; метафоры пути, приключений и личностного роста, моделирующие нравственное и эмоциональное развитие; метафоры знаний и силы, интегрирующие когнитивное развитие с ценностными ориентирами; метафоры добра и зла, закрепляющие эмоциональные реакции и моральные оценки.

Соотнесение полученных результатов с теорией концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, а также отечественными исследованиями Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Е.С. Кубряковой, А.А. Зализняка подтвердило, что метафора является системообразующим элементом когнитивного развития ребёнка. Она не только облегчает усвоение абстрактных категорий, но и способствует формированию целостной интегрированной модели мира, где знание, эмоция и нравственная оценка объединены в единое восприятие.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Возможные направления дальнейшего исследования включают: проведение эмпирических исследований восприятия метафор детьми различных возрастных групп; кросс-культурный анализ детской литературы для выявления универсальных и специфических метафорических моделей; изучение мультимодальных средств передачи метафор (иллюстрации, аудиокниги, цифровые медиа); разработку методических рекомендаций для использования метафор в образовательной и развивающей литературе.

В целом результаты исследования подтверждают, что концептуальные метафоры являются неотъемлемым инструментом когнитивного и эмоционально-ценностного развития ребёнка, играя важную роль в формировании у него цельной, интегрированной языковой картины мира.

Библиографический список

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Арутюнова Н.Д. *Лингвокогнитивные исследования: концепты и метафоры*. Москва: Наука, 1997.
3. Кубрякова Е.С. *Когнитивная лингвистика и детская языковая картина мира*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2000.
4. Телия В.Н. *Лингвокультурология и когнитивные модели*. Москва: Языки русской культуры, 2004.
5. Апресян Ю.Д. *Общие вопросы когнитивной лингвистики*. Москва: Языки русской культуры, 2009.
6. Гумбольдт В. фон. *Язык и мышление*. Москва: Прогресс, 1999.
7. Carroll L. *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Macmillan, 1865.
8. Saint-Exupéry Antoine de. *Le Petit Prince*. New-York: Reynal & Hitchcock, 1943; Paris: Gallimard, 1945.
9. Tolkien J.R.R. *The Hobbit*. London: George Allen & Unwin, 1937.
10. Ende M. *Momo*. Munich: Thienemann Verlag, 1973.
11. Lewis C.S. *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. London: Geoffrey Bles, 1950.
12. Dahl Roald. *Matilda*. Jonathan Cape, 1988.
13. Rowling J.K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury, 1999.
14. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. Methuen & Co, 1926.
15. Baum L. Frank. *The Wonderful Wizard of* Oz. George M. Hill Company, 1900.
16. Ende M. *The Neverending Story*. Munich: Thienemann Verlag, 1979.
17. Silverstein Shel. *The Giving Tree*. Harper & Row, 1964.
18. Benson E.F. *The Osbornes*. London: Methuen & Co. Ltd., 1909.
19. Osborne M.P. *Magic Tree House*. Random House Children's Books, 1992.
20. Burnett F.H. *The Secret Garden*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1911.
21. Lewis C.S. *The Magician's Nephew*. The Bodley Head, 1955.
22. Burnett F.H. *A Little Princess*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1905.
23. White E.B. *The Trumpet of the Swan*. New York: Harper & Row, 1979.
24. Milne A.A. *Now We Are Six*. London: Methuen & Co, 1927.
25. Blyton E. *The Enchanted Wood*. London: George Newnes, 1939.
26. Aiken J. *The Wolves of Willoughby Chase*. London: Penguin Books, 1962.
27. Лебедева Н.С. Метафора как средство создания художественного образа в детской литературе. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 305–309. DOI 10.24412/1991-5497-2026-1116-305-309.

References

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Arutyunova N.D. *Lingvokognitivnye issledovaniya: koncepty i metafory*. Moskva: Nauka, 1997.
3. Kubryakova E.S. *Kognitivnaya lingvistika i detskaya yazykovaya kartina mira*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2000.
4. Teliya V.N. *Lingvokul'turologiya i kognitivnye modeli*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2004.
5. Apresyan Yu.D. *Obschie voprosy kognitivnoj lingvistiki*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2009.
6. Gumbol'dt V. fon. *Yazyk i myshlenie*. Moskva: Progress, 1999.
7. Carroll L. *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Macmillan, 1865.
8. Saint-Exupéry Antoine de. *Le Petit Prince*. New-York: Reynal & Hitchcock, 1943; Paris: Gallimard, 1945.
9. Tolkien J.R.R. *The Hobbit*. London: George Allen & Unwin, 1937.

10. Ende M. *Momo*. Munich: Thienemann Verlag, 1973.
11. Lewis C.S. *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. London: Geoffrey Bles, 1950.
12. Dahl Roald. *Matilda*. Jonathan Cape, 1988.
13. Rowling J.K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury, 1999.
14. Milne A.A. *Winnie-the-Pooh*. Methuen & Co, 1926.
15. Baum L. Frank. *The Wonderful Wizard of Oz*. George M. Hill Company, 1900.
16. Ende M. *The Neverending Story*. Munich: Thienemann Verlag, 1979.
17. Silverstein Shel. *The Giving Tree*. Harper & Row, 1964.
18. Benson E.F. *The Osbornes*. London: Methuen & Co. Ltd., 1909.
19. Osborne M.P. *Magic Tree House*. Random House Children's Books, 1992.
20. Burnett F.H. *The Secret Garden*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1911.
21. Lewis C.S. *The Magician's Nephew*. The Bodley Head, 1955.
22. Burnett F.H. *A Little Princess*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1905.
23. White E.B. *The Trumpet of the Swan*. New York: Harper & Row, 1979.
24. Milne A.A. *Now We Are Six*. London: Methuen & Co, 1927.
25. Blyton E. *The Enchanted Wood*. London: George Newnes, 1939.
26. Aiken J. *The Wolves of Willoughby Chase*. London: Penguin Books, 1962.
27. Lebedeva N.S. Metafora kak sredstvo sozdaniya hudozhestvennogo obraza v detskoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 305-309. DOI 10.24412/1991-5497-2026-1116-305-309.

Статья поступила в редакцию 22.04.26

УДК 81 (035.3) DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-290-292

Sergienko N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: sergienko_na@surgu.ru*

CONCEPTUALIZATION OF THE AIR IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD. The article examines the conceptualization of the linguistic picture of the world, specifically presenting the unique linguistic expression of the concept AIR. The objective of the article is to study the linguistic expression of the archetypal concept AIR and to identify the core (conceptual part) and perinuclear zone (cultural layer) in the modern linguistic picture of the world. The material for this study is entries from explanatory, etymological, and phraseological dictionaries containing lexical units of the concept under study. The informative aspect of this article presents data regarding the evolution of views on the elements of nature, from mythological, religious, and philosophical worldviews to modern interpretations. It is revealed that the conceptual part of the archetypal concept AIR consists of the semantic sphere of AIR AS A NATURAL PHENOMENON. The archetypal semantic content of the concept AIR includes the cultural components of mental space: AIR AS A LIVING BEING, AIR AS A SACRED SPHERE, AIR AS LIFE, AIR AS TIME.

Key words: **archetype, concept, semantic sphere, semantic content, linguistic picture of the world**

Н.А. Сергиенко*, д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: sergienko_na@surgu.ru*

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СТИХИИ ВОЗДУХА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматривается вопрос концептуализации языковой картины мира. В частности, подробно представлено своеобразие лингвистического выражения концепта «Воздух». Основная задача статьи состоит в анализе реализации архетипного концепта «Воздух», выявлении ядерной (понятийной части), приядерной зоны (культурный слой) в современной языковой картине мира. Материалом для исследования послужили статьи из толковых, этимологических и фразеологических словарей, содержащих лексические единицы исследуемого концепта. В информативном аспекте представлены сведения относительно эволюции взглядов на природную стихию от мифологического, религиозного и философского мировоззрения до современных трактовок. В результате было выявлено, что понятийную часть архетипного концепта «Воздух» составляет семантическая сфера ВОЗДУХ – ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ. К архетипному семантическому наполнению концепта «Воздух» были отнесены культурные компоненты ментального пространства: ВОЗДУХ – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО, ВОЗДУХ – САКРАЛЬНАЯ СФЕРА, ВОЗДУХ – ЖИЗНЬ, ВОЗДУХ – ВРЕМЯ.

Ключевые слова: **архетип, концепт, семантическая сфера, семантическое наполнение, языковая картина мира**

Актуальность исследования заключается в том, что национально-культурная специфика языковой картины мира в современной гуманитарной науке отражает важную тенденцию антропоцентрически ориентированных дисциплин – рассматривать культуру как системообразующий фактор при изучении человека, его языка и мышления. Данная тенденция проявляется в последовательном сближении лингвистики, культурологии, философии и когнитивных наук, что обусловливает необходимость комплексного межпарадигмального подхода к анализу ментальных репрезентаций, зафиксированных в языковых структурах.

В этой связи обращение к архетипному концепту «Воздух» представляется актуальным и закономерным.

Цель данной статьи – проанализировать языковое выражение архетипного концепта «Воздух», выявить ядерную (понятийную часть) и приядерную зону (культурный слой) в современной языковой картине мира.

Объектом исследования выступает архетипный концепт «Воздух» как фундаментальная единица языковой картины мира, репрезентирующая одну из первичных природных стихий и занимающая центральное место в системе концептуальных представлений носителей русского языка.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Проследить эволюцию представлений о воздухе как природной стихии от мифологического, религиозного и философского мировоззрения до современных научных трактовок с целью установления исторически сложившихся смысловых доминант концепта.
2. Выявить ядерную (понятийную) зону архетипного концепта «Воздух» на основе анализа словарных дефиниций в толковых и этимологических словарях русского языка.
3. Описать приядерную зону (культурный слой) концепта «Воздух» посредством анализа фразеологических единиц и устойчивых языковых сочетаний, репрезентирующих архетипические культурные смыслы.
4. Систематизировать культурные компоненты ментального пространства концепта «Воздух», включая такие семантические сферы, как ВОЗДУХ – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО, ВОЗДУХ – САКРАЛЬНАЯ СФЕРА, ВОЗДУХ – ЖИЗНЬ. ВОЗДУХ – ВРЕМЯ.

Научная новизна заключается в том, что впервые систематически описаны культурные компоненты ментального пространства концепта «Воздух» как живого существа, сакральной сферы, категории времени, разрушительной силы и жизни, ранее не получившие целостного научного осмысления в рамках когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о структуре архетипных концептов и их роли в концептосфере языка.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов в курсах лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лексикологии.

Одним из важных концептов русскоязычной картины мира является архетипный концепт «Воздух», что подтверждается большим количеством лексем-репрезентантов этого концепта, а также постоянным вниманием лингвистов к этому художественному образу. Своеобразие вербального выражения архетипного концепта «Воздух» заключается в том, что наряду с ядерной лексемой *воздух* доминантным экспликантом концепта является лексема *ветер*.

Еще во времена античности представитель Милетской философской школы Анаксимен (VI в. до н. э.) считал основанием мира «бесконечный и находящийся в постоянном движении воздух (аег)» [1] и признавал, что «вследствие постепенного сгущения воздуха появляются ветры, облака, вода, земля и камни» [1]. В толковых словарях, в частности, в «Большом толковом словаре русского языка» слово *ветер* определяется как «движение потока воздуха в горизонтальном направлении, возникающее в результате неравномерного распределения атмосферного давления» [2], а слово *воздух* имеет значение «свободное пространство, простирающееся над землёй» [2]. Таким образом, прослеживаются взаимные отсылки: воздух – это субстанция, атмосфера, а ветер – это поток, часть воздуха, пришедшая в движение, что дает основания рассматривать слово *ветер* как один из основных (ядерных) вербализаторов архетипного концепта «Воздух».

В.И. Карасик связывает проблему экспликации концепта «Ветер» как символа русской лингвокультуры с «его объективными характеристиками: движением воздуха, неуловимостью, степенью силы и возможностью использования энергии ветра, с одной стороны, и сравнением ветра с дыханием» [3, с. 219]. Кроме того, отмечается, что «ветер как лингвокультурный символ осмысливается в разных аспектах: это может быть опасный ураган и освежающий бриз, регулярное движение воздуха с той или иной стороны света» [3, с. 221].

Вполне естественным представляется то, что в научных трудах подавляющего большинства ученых в основном рассматривается вербализация стихии воздуха в поэтическом творчестве и эстетизируется через расширение сочетаемости слова *ветер* с глаголами и прилагательными, через метонимические определения, а также через психологическое осмысление стихии.

В работе Н.В. Осколковой ветер также осмыслен как средство эстетизации. Автор обращается к русской поэзии XVIII–XX веков и предлагает рассматривать поэтические образы ветра «с учетом модуса перцепции (зрения, слуха, осязательных, обонятельных, вкусовых ощущений)» [4]. К наиболее типичным образам, по утверждению Н.В. Осколковой, относятся зрительные, которые могут восприниматься опосредованно, через движение объектов окружающего мира под действием силы ветра. Еще одним параметром эстетизации, который анализирует автор, является система тропов. С помощью перцептивных образов и языково-выразительных средств в русской поэзии указанного периода, по ее мнению, происходит взаимодействие повседневного и эстетического познания [4].

Понятийную часть концепта «Воздух» определяем согласно сведениям толковых словарей. В «Большом толковом словаре русского языка» слово *воздух* имеет следующие значения: «1. Смесь газов (преимущественно азота и кислорода), из которых состоит атмосфера Земли; дыхательная среда человека, живого организма. / Согласно философии древних, Воздух – одна из четырёх стихий, лежащих в основе мира. По астрологическим представлениям, Воздух – стихия пространства, изменчивости, быстроты, характерная для людей общительных, сангвинического темперамента. 2. Свободное пространство, простирающееся над землёй. / Воздух! (команда-предупреждение о появлении самолётов противника. 3. Окружающие условия; обстановка» [2].

Итак, ядро архетипного концепта «Воздух» формируют семантические наполнения: воздух – кислород, воздух – пространство, воздух – движение воздушных масс, ветер, воздух – сигнал о воздушном налете.

При анализе этимологии слова *воздух* «Русский этимологический словарь» отсылает к слову *ветер*. *Воздух:* «ветер' новг., орл., арх., 'легкий ветер'; 'ветер, вихрь'». Также в словаре указано, что «в ряде слав. яз. воздух (погода, климат, эпидемия) обозначается рефлексами прасл. **povětrьje* (от оборота **po větru* 'по ветру'), ср. блр. *паве́тра*, польск. *powietrze*, чеш. *Povětří»* [5, с. 88]. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера указано, что слово *воздух* связано с корнем *-дух*: «ср. воз-дух, а также чеш., слвц. vzduch», «воздух заимствовано из церковнославянского, образовано от старославянского *въздоухъ*» [6, с. 333].

Таким образом, славянские слова *дух, воздух, дышать* оказались в одном ряду, что является вполне закономерным процессом: язык аккумулирует архаичные знания. Заимствованное из церковнославянского языка слово *воздух* эксплицирует христианское мировоззрение, где дух сопоставляется с эфирной сущностью, обеспечивающей жизнь человека. Рассмотрев этимологию основных репрезентантов архетипного концепта ВОЗДУХ, выделяем следующие семантические наполнения: ВОЗДУХ – ДУХ, ДУША и ВОЗДУХ – ЖИЗНЬ.

Для анализа возможных смыслов культурной части архетипного концепта ВОЗДУХ обратимся к рассмотрению мифологических, философских представлений о воздухе. На ранних этапах развития человечества, когда огромную роль играла мифология, мифы устанавливали гармонию между обществом и индивидом, человеком и природой. В мифологическом мировоззрении стихии соотносились с культом божества, который имел почти универсальный характер, распространяясь у восточных народов, греков, древних славян. В жизни человека ветер играл особую роль, поскольку от него зависела хозяйственная деятельность: он приводил в движение ветряные мельницы, сушил полотно, веял зерно. В то же время ветер был разрушительной стихией: бури, штормы наносили значительный ущерб, уничтожали, разрушали здания, ломали деревья, переносили болезни, поэтому божества воздушной стихии занимали одно из ведущих мест в языческих пантеонах наряду с божествами земли, огня, солнца, любви, плодородия.

По утверждению Е.М. Мелетинского, в китайской мифологии из дыхания божества Пань-Гу появился ветер [7, с. 203], у дагомейцев воплощением ветра и дыхания был бог Дьяо [7, с. 204], в египетской мифологии почитались божества Шу и Тефнут, персонифицирующие воздух [7, с. 205], шумеры почитали божество Энлиль, в котором сочетаются культурный герой и бог ветра [7, с. 208]. В греческой традиции от божеств Астрея и Эос произошли все ветры: бурный северный Борей, восточный Эвр, южный влажный Нот и западный ласковый Зефир [8, с. 9]. Как утверждает А.Н. Афанасьев, славяне традиционно считали верховным царем ветров Стрибога. «Слово о полку Игореве» говорит о Стрибоге как о деде ветров: «Се ветры, Стрибожи внуци, веют с моря стрелами» (из дождевой тучи молниями). Слово *стри* означает: воздух, поветрие. Другие названия, даваемые славянами богу ветров, были Погода и Похвист» [9, с. 93].

Принципиально иную позицию занимает А.М. Трубачёв, рассматривающий теоним «stribogъ» как самостоятельное славянское лексическое образование. Согласно его концепции, формирование данного теонима обусловлено влиянием древнеиранской (скифской) религиозной традиции, под воздействием которой в славянский язык вошла лексема bogъ. При этом исследователь указывает, что второй компонент композита восходит к императивной форме глагола sterti/stьro, семантика которого связана со значением *«распространять, простирать»* – формы, типологически характерной для славянских сложных теонимических образований [10, с. 197].

О.Л. Мадлевская подчеркивает, что «в древних северорусский поверьях духи воздушной стихии воплощались в антропоморфных образах повелителей ветров: Сиверике, Щеннике, Полуденнике, Шелоннике» [11, с. 188]. Это дает основания для выделения такого художественно-семантического наполнения архетипного концепта, как ВОЗДУХ – БОЖЕСТВО. Это божество может быть либо добрым, либо злым, ведь считается, что демоны летают на злых ветрах, несущих мор и болезни. О.Л. Мадлевская утверждает, что в мифологии «ветер сопровождает лешего, покойника, черта, различную нечистую силу, которые могут вызвать появление ветра или сами им становятся» [11, с. 188]. В фольклорных представлениях постепенно со стихии снимался ореол божественности, и ветер представал в воображении древних людей живым существом.

А.Н. Афанасьев, исследуя народные представления о природных стихиях, отмечает, что в архаическом мировоззрении ветры наделялись самостоятельной личностной природой. Древний человек мыслил их антропоморфными существами, порождающими вихри и метели посредством дыхания. Эта языческая традиция оказала заметное воздействие на средневековое изобразительное искусство, в котором ветер устойчиво персонифицировался в образе «дующей человеческой головы» [9, с. 124]. Показательно, что данная мифологическая традиция нашла отражение и в русском фольклоре: в заговорных текстах фигурируют семь братьев-ветров, буйных и своевольных, к которым обращались с просьбой пробудить любовную тоску в сердце девушки. Подобные образы свидетельствуют о глубокой укоренённости персонификации ветровой стихии в восточнославянской народной культуре и магической практике. [9, с. 126]. Таким образом, выделяется еще одно художественно-семантическое наполнение ВОЗДУХ – ЧЕЛОВЕК. Особенно ярко такая интерпретация прослеживается в русском фольклоре (песнях, заговорах, сказках), который «наполнен обращениями к ветрам с просьбою о помощи как существам живым и готовым выручить в беде» [9, с. 124]. Н.А. Туранина отмечает, что образ «одушевленного» ветра часто встречается в сказках [12, с. 108].

В исследовании О.Л. Мадлевской отмечается, что ветер «воплощается в образе человека, причем мужского пола» [11, с. 187]. Среди славянских народов была распространена практика давать ветру человеческие имена: Лука, Мойсий, Седориха [11, с. 187]. По утверждению О.Н. Трубачёва, «анимизм в названиях ветра проявляется в целом достаточно ярко в различных индоевропейских языках, ср. и.-е. **цent-,*цētr-,* собственно, 'веятель, дующий', производные с агентивными суффиксами *-nt-, -tr-.* Воображение древнего человека наделило душой, анимизировало всю окружающую природу [10, с. 197].

Ветер может также приобретать семантическое наполнение ВОЗДУХ – ЖИВОТНОЕ, ведь в народных представлениях «ветер зачастую сравнивается с одним из самых быстрых и сильных животных – конем» [11, с. 192]. На славянских землях ветер также мог представать в образе коня или птицы, о чем пишет А.М. Афанасьев: «Как олицетворения порывистых ветров, бури и летучих облаков сказочные кони наделяются крыльями, что роднит их с мифическими птицами; с другими же дополнительными эпитетами: огненный, огнедышащий, с ясным солнцем или месяцем во лбу, с частыми звездами по бокам, золотогривый, золотохвостый или просто золотой…» [9, с. 202].

В рамках исследования мифологической символики индоевропейских языков М.М. Маковский обращает внимание на устойчивую семантическую связь между лексемами, обозначающими **атмосферные явления**, и наименованиями **хищных птиц**. В частности, учёный фиксирует данную закономерность на материале латинского и греческого языков: лексема *aquila* функционирует в значении «орёл», тогда как однокоренное *aquilo* соотносится с понятием «северный ветер»; аналогичным образом *circius*, обозначающий сильный северный ветер, этимологически сближается с греч. *kirkos* – «сокол». Не менее показательна параллель между лат. *voltur / vultur* («гриф», «стервятник») и *volturnus* – наименованием юго-восточного ветра. Прослеживаемые соответствия, по мнению исследователя, свидетельствуют о глубинной мифологической корреляции образов пернатых хищников и ветровой стихии в индоевропейской картине мира. [13, с. 309]. Итак, художественно-семантическое наполнение ВОЗДУХ – ЖИВОТНОЕ, согласно мнению культурологов, в некоторых языках заложено даже в структуре слова *ветер.* Основу всех переносов, где ветер приравнивается к животному, составляет, очевидно, сходство по признаку скорости.

К архетипным семантическим наполнениям концепта относится также художественно-семантическое наполнение ВОЗДУХ – ВЕСТНИК. В Китае, например, «ветер ассоциировался со слухами – подобный символизм, возможно, происходит от охоты и приносимыми запахами дичи» [14, с. 40]. Отметим, что осмысление ветра как вестника присутствует и в мифологии Индии, где бог ветра Вайю приносит вести другим богам [15, с. 174–175].

Анализируя символы славянской народной поэзии, А.А. Потебня отмечает: «Ветер переносит весть… Он несет также всякое слово, спасительное или же вредное для человека: «Ах, вы ветры, ветры буйные, Вы буйные ветры осенние! Потяните вы во ту сторону, Во ту сторону, во восточную, Отнесите вы к другу

весточку, Что не радостную весть, печальную» [16, с. 48]. Как утверждает ученый, ветер может переносить и человека, а не только весть, причем такие интенции наблюдаются исследователем не только в славянском фольклоре, но также и во всем индоевропейском народном творчестве [16, с. 49]. Таким образом, семантико-символическое наполнение образа ветра в народном творчестве представляет такой архетипный аспект, как ВОЗДУХ – ВЕСТНИК, при этом подчеркивается способность ветра переносить информацию.

Еще одним архетипным смысловым наполнением следует считать осознание воздуха (ветра) как жизни, что связано с христианским вероучением о сотворении мира. Как сказано в книге Бытия, перед началом мироздания «земля же была безвидна и пуста, и тьма была над бездной, и Дух Божий носился над водой» [17, с. 5]. С позиции библейского видения концепт ВОЗДУХ также связан с идеей духа, души, то есть приобретает семантическое наполнение *дух, душа, ведь Дух Божий*, а также душа человека традиционно представляются в виде бестелесной эфирной субстанции. Согласно библейскому преданию, Бог вдохнул жизнь в первого человека: «и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою» [17, с. 6]. На языковом уровне мотивацией этого осмысления может быть параллель «воздух – дышать – жить».

В языческих верованиях, как пишет Е.Л. Мадлевская, появление ветра «связывали с местопребыванием душ», славяне «верили, что ветры производят ангелы, которых Бог поставил по четырем сторонам света» [11, с. 189]. Очевидно, основой таких ассоциаций является то, что воздух предстает такой же эфирной субстанцией, которую невозможно увидеть, как и душу или дух.

В золотом фонде фразеологии на первый план выдвигается семантика непостоянства, свободолюбия и скорости: «Гуляет, как ветер на поле», «Как ветром сдуло», «Веют другие ветры», благодаря чему семантическая структура концепта «Воздух» обогащается семантическими наполнениями свободы и перемены. Добавим к этому еще тот факт, что ветер часто выступает символом времени, приобретая смысловое наполнение ВЕТЕР – ВРЕМЯ.

Проведённое исследование было направлено на анализ реализации архетипного концепта «Воздух» и выявление его структурных зон в современной языковой картине мира. Поставленная цель достигнута: на материале толковых, этимологических и фразеологических словарей описана понятийная и культурная составляющие концепта. «Воздух» впервые рассматривается как архетипный концепт с чётко выраженной двухуровневой организацией, что составило научную новизну исследования. Понятийное ядро концепта образует семантическая сфера ВОЗДУХ – ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ (воздух – движение воздушных масс, ветер, воздух – кислород, воздух – пространство), включающая значения воздух – движение воздушных масс, воздух – кислород и воздух – пространство. Приядерную зону формирует культурный компонент, представленный архетипными семантическими наполнениями: ВОЗДУХ – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО (воздух – божество, воздух – человек, воздух – животное, воздух – вестник), ВОЗДУХ – САКРАЛЬНАЯ СФЕРА (воздух – первостихия, воздух – душа, дух), ВОЗДУХ – ЖИЗНЬ (воздух – человеческая жизнь, воздух – воля), ВОЗДУХ – ВРЕМЯ (воздух – перемены, воздух – течение времени). В информативном аспекте прослежена эволюция представлений о природной стихии от мифологического и религиозного осмысления воздуха как сакральной первостихии до его современных физических и метафорических трактовок. Многообразие семантических наполнений концепта «Воздух» указывает на его фундаментальную роль в формировании культурного и языкового сознании, а устойчивость архетипных смыслов подтверждает его принадлежность к числу ключевых концептов языковой картины мира.

Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется изучение языковой реализации концепта «Воздух» в художественных текстах, а также его сопоставительный анализ в различных лингвокультурах. Статья адресована лингвокультурологам, когнитивным лингвистам, лексикологам, преподавателям и аспирантам, занимающимся проблематикой языковой картины мира. Материалы исследования могут представлять интерес и для специалистов смежных гуманитарных дисциплин: культурологов, философов и исследователей мифологии.

Библиографический список

1. *Античные писатели.* Словарь. Available at: https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=198713822
2. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка: А-Я.* Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%83%D1%85&mode=slovari&dicts[]=42
3. Карасик В.И. Ветер как лингвокультурный символ в русском и английском языковом сознании. *Русистика и компаративистика.* 2021; Выпуск XV: 219–235.
4. Осколкова Н.В. *Особенности структуры эстетического поля денотативного класса «ветер» (на материале русской поэзии XVIII–XX вв.).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Архангельск, 2004.
5. Аникин А.Е. *Русский этимологический словарь. Выпуск 8.* Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН; Институт филологии Сибирского отделения РАН, 2014.
6. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка:* в 4 т. Перевод с немецкого. Москва: Прогресс, 1986; Т. 1.
7. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва: Наука, 1976.
8. Кун Н.А. *Легенды и мифы Древней Греции.* Москва: Издательство «АЛЬФА-КНИГА», 2016.
9. Афанасьев А.Н. *Древо жизни.* Москва: Современник, 1982.
10. Трубачев О.Н. *Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования.* Москва: Наука, 2003.
11. Мадлевская Е.Л. *Русская мифология*. Санкт-Петербург: Мидгард, 2005.
12. Туранина Н.А. Концепт «Ветер» в прозаическом дискурсе. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2010; № 910: 105–109.
13. Маковский М.М. *Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов*. Москва: ВЛАДОС, 1996.
14. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
15. Немировский А.И. *Мифы древности: Индия. Научно-художественная энциклопедия.* Москва: Лабиринт, 2001.
16. Потебня А.А. *Символ и миф в народной культуре*. Москва: Лабиринт, 2000.
17. *Библия.* Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Синодальный перевод. Москва: Российское Библейское Общество, 2014.

References

1. *Antichnye pisateli.* Slovar'. Available at: https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=198713822
2. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: A-Ya*. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%83%D1%85&mode=slovari&dicts[]=42
3. Karasik V.I. Veter kak lingvokul'turnyj simvol v russkom i anglijskom yazykovom soznanii. *Rusistika i komparativistika.* 2021; Vypusk XV: 219-235.
4. Oskolkova N.V. *Osobennosti struktury `esteticheskogo polya denotativnogo klassa «veter» (na materiale russkoj po`ezii XVIII-XX vv.).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Arhangel'sk, 2004.
5. Anikin A.E. *Russkij `etimologicheskij slovar'. Vypusk 8.* Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN; Institut filologii Sibirskogo otdeleniya RAN, 2014.
6. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Perevod s nemeckogo. Moskva: Progress, 1986; T. 1.
7. Meletinskij E.M. *Po`etika mifa*. Moskva: Nauka, 1976.
8. Kun N.A. *Legendy i mify Drevnej Grecii.* Moskva: Izdatel'stvo «AL''FA-KNIGA», 2016.
9. Afanas'ev A.N. *Drevo zhizni*. Moskva: Sovremennik, 1982.
10. Trubachev O.N. *`Etnogenez i kul'tura drevnejshih slavyan. Lingvisticheskie issledovaniya.* Moskva: Nauka, 2003.
11. Madlevskaya E.L. *Russkaya mifologiya*. Sankt-Peterburg: Midgard, 2005.
12. Turanina N.A. Koncept «Veter» v prozaicheskom diskurse. *Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V.N. Karazina*. 2010; № 910: 105-109.
13. Makovskij M.M. *Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoj simvoliki v indoevropejskih yazykah: obraz mira i miry obrazov*. Moskva: VLADOS, 1996.
14. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Moskva: FAIR-PRESS, 1999.
15. Nemirovskij A.I. *Mify drevnosti: Indiya. Nauchno-hudozhestvennaya `enciklopediya*. Moskva: Labirint, 2001.
16. Potebnya A.A. *Simvol i mif v narodnoj kul'ture*. Moskva: Labirint, 2000.
17. *Bibliya.* Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. Sinodal'nyj perevod. Moskva: Rossijskoe Biblejskoe Obschestvo, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-292-297

***Fang Haixu**, Cand. of Sciences (Philology), Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 362457061@qq.com*

COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS: SEMANTIC PARALLELS AND CULTURAL CONTRASTS IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW. The article explores Russian and Chinese proverbs through the lens of their comparative characteristics. The main objective is to identify and systematize the similarities and differences in proverbial worldviews, as well as to explain their origin and function. Understanding these aspects is crucial for developing more effective translation

strategies, enhancing intercultural communication, and creating higher-quality courses in Russian and Chinese as foreign languages. The article analyzes the linguistic and cultural differences in semantically similar proverbs in the two languages. The study identifies the factors that influence these differences in linguistic worldviews and the lexical semantics of proverbs. The research establishes the linguistic and cultural connotations and translation strategies when working with semantically similar паремиями. The proposed research approach will be useful for optimizing translation practice and linguistic education, contributing to semantic shifts in intercultural communication.

Key words: **linguistic picture of the world, parody, Russian and Chinese proverbs, semantic similarities and differences, ethnocultural symbols**

Фан Хайсюй, *канд. филол. наук, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: 362457061@qq.com*

СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЙ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТРАСТЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Настоящая статья исследует русские и китайские паремии через призму их сравнительной характеристики. Основная задача – выявить и систематизировать сходства и различия в пословичных картинах мира, а также объяснить их происхождение и функцию. Понимание этих аспектов важно для разработки более эффективных переводческих стратегий, углубления межкультурной коммуникации и создания более качественных курсов русского и китайского языков как иностранных. В работе анализируются лингвокультурные различия в семантически близких паремиях двух языков. Выявляются факторы, влияющие на эти различия в языковых картинах мира и лексической семантике пословиц. Исследование устанавливает лингвокультурные коннотации и переводческие стратегии при работе с семантически близкими паремиями. Предложенный подход будет полезен для оптимизации переводческой практики, лингвистического образования, способствуя смысловым сдвигам в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **языковая картина мира, паремия, русские и китайские пословицы, семантическое сходство и различия, этнокультурные символы**

Русские и китайские народы, несмотря на различия в языковых семьях (индоевропейская и сино-тибетская), обладают схожими по смыслу пословицами и поговорками, что объясняется универсальностью человеческого мышления и общими жизненными ситуациями (работа, дружба, конфликт, судьба и др.). Однако их лексическое оформление часто различается. Эти различия не являются случайными, а коренятся в уникальных языковых картинах мира, особенностях исторического опыта, культурных традиций, а также определяются бытом и географией. Здесь важное значение приобретает изучение лексической семантики, в рамках которой происходит осмысление взаимоотношений между словесными единицами, и то, каким образом родной язык формирует картину мира у его носителей. Языковая картина мира, в свою очередь, представляет собой образ мира, воссоздаваемый с помощью языка. Изучая изменения в значениях и сочетаемости слов с течением времени, лексическая семантика прослеживает динамику языковой картины мира. Она также анализирует, как культурные, исторические и социальные факторы формируют семантику слов, оказывая влияние на представления носителей языка о мире [1, с. 98–99].

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом китайской русистики к предметному изучению русского языка, а также необходимостью осмыслить семантическое сходство и лингвокультурные различия в русских и китайских паремиях. Пословицы и поговорки двух народов, будучи продуктом коллективной памяти, отражают самобытные черты этнокультуры и хранят ценную культурную и лингвистическую информацию. Но ещё недостаточно изучен вопрос о том, как этнокультурные факторы определяют выбор лексики в паремиях и как это отражает особенности восприятия реальности двумя народами.

Цель исследования – выявление сходств и различий в семантически близких пословицах двух языков с дальнейшей их систематизацией на основе своеобразия истории, бытовых традиций и когнитивных стратегий народов.

Объект – паремический фонд русского языка, рассматриваемый в сопоставлении с китайскими пословицами. Настоящее исследование основано на анализе более 200 параллельных пословиц, отобранных из Национального корпуса русского и китайского языков. Материалом для работы послужили «Пословицы русского народа» В.И. Даля [2], «Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор» В.П. Аникина [3]. Дополнительно были задействованы «Русско-китайский словарь пословиц и поговорок» Е Фанлай [4], «Энциклопедия китайских пословиц» Вэнь Дуаньчжэна [5], «Словарь китайских фразеологизмов» Сунь Мэнмэй и Чжоу Цянь [6].

В исследовании поставлены следующие задачи: 1) выявить этнокультурные факторы, обусловливающие различия в языковых картинах мира; 2) объяснить смысловые коннотации лексических единиц в контексте языковой картины мира; 3) обосновать взаимосвязь между языковыми выражениями, культурными ценностями и когнитивными стратегиями.

Научная новизна работы заключается в раскрытии механизмов формирования лексических различий в семантически схожих единицах.

Теоретическая значимость работы в том, что в ней раскрываются механизмы формирования лексических различий между семантически близкими единицами языка. Этим было обусловлено использование теоретико-аналитического и системного подходов, помогающих преодолеть ограничения, наложенные традиционным сопоставительным исследованием китайских и русских пословиц в китайской теории перевода.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в практике межкультурного общения, переводоведения, составлении русско-китайских словарей, а также в лингвистическом образовании студентов.

Методы исследования включают этнокультурный и этнолингвистический подход к материалу исследования, а также сравнительный метод. Выбранные методы позволили осуществить концептуальный, контекстный и лингвистический (лексико-семантический) анализ параллельных пословиц.

В лингвокультурологической науке предметом постоянной дискуссии остается вопрос о «базовых единицах культуры, воплощенных в языковых значениях, моделях и категориях национального языка» [7, с. 23]. О национально-культурной семантике языковых единиц писали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [8], В.Н. Телия [9]. Культурно-специфические ключевые слова изучали А. Вежбицкая [10] и А.А. Зализняк [11]. Исследования известных ученых Ю.Д. Апресяна [12], Ю.Н. Караулова [13], Ю.С. Степанова [14], Е.В. Урысон [15] всегда демонстрировали связь с проблемой языковой картины мира (ЯКМ). Одни исследователи склоняются к мнению, что язык отражает мировидение народа, следовательно, является ключом к пониманию его культуры [16, с. 35]. Другие придерживаются детерминистского взгляда, полагая, что именно язык определяет картину мира и представления народа о мире [11, с. 9; 15, с. 9–12]. Современный исследователь А.А. Яковлев утверждает: «В основе этого жесткого детерминизма лежит методологическая презумпция о возможности изучения ЯКМ средствами лингвистического (в частности компонентного) анализа» [17, с. 8].

ЯКМ фиксирует ценностные ориентации и культурные установки этноса. Каждый народ имеет свои представления о мире, которые нашли отражение в особенностях традиций, фольклоре и языке в целом. Основными сферами, где активно взаимодействуют язык и культура, В.А. Маслова называет «1) фразеологический фонд языка; <…> 3) паремиологический фонд языка» [18, с. 79], рассматривая фразеологию и паремию как самостоятельные «“культуроносные” сущности» [18, с. 78]. В нашей статье мы также разграничиваем эти понятия. Хотя история этого вопроса, активно разрабатывавшегося в лингвистике второй половины XX века (В.В. Виноградов, В.П. Жуков, Н.М. Шанский и др.), не является предметом нашего исследования, его актуальность сохраняется и в современной науке, чему немало способствовали, в частности, коллективная монография «Паремиология без границ» (2020) и другие работы.

Лингвистического статуса паремий, традиционно относимых к малым жанрам фольклора или этнографии, касается в своей статье В.М. Мокиенко. Чтобы избежать «терминологической путаницы» [19, с. 10], учёный предлагает собственное определение пословицы и поговорки: ***пословица*** – это «логически законченное образное или безобразное изречение афористического характера, имеющее назидательный смысл и характеризующееся особой ритмической и фонетической организацией», а ***поговорка*** – «фразеологизм в узком смысле слова, включая и устойчивые сравнения» [19, с. 10]. В нашем исследовании мы будем опираться именно на эти определения. Автор также останавливается на «вариантности паремий как отражении их динамики» [19, с. 12], рассматривая, например, поговорку не только как имплицитный вариант пословицы, но и как ее развернутую экспликацию. Один из ключевых аспектов исследования ученого – межъязыковое сопоставление паремий. Но если В.М. Мокиенко обращается к славянским языкам, то нас интересует сопоставление паремий России и Китая.

В современной лингвистике Китая существуют сравнительные исследования паремий. Среди авторитетных работ можно назвать «Русско-китайский словарь пословиц и поговорок» Е. Фанлай (2008) с комментариями составителя и редактора; «Энциклопедический словарь китайских пословиц» Вэнь Дуаньчжэна (2004), а также снабженный комментариями и недавно опубликованный «Словарь китайских фразеологизмов» Сунь Мэнмэй и Чжоу Цянь (2020). В области паремиологии исследователями из Китая на русском языке защищено несколько кандидатских диссертаций [20; 21]. Опубликованы статьи по лингвокультурологическому анализу паремий в соавторстве с русскими учеными [22; 23]. Русист из

Китая Чжао Юаньцзе [24] провел системный анализ семантической и синтаксической структуры моделей русских и китайских пословиц с лексическим компонентом «любовь». Тем не менее большинство работ сосредоточено на переводческих стратегиях или отдельных культурных аспектах, а не на системном анализе сходства/различия лексических выражений русских и китайских паремий и на их связи с национальной языковой картиной мира.

Результаты исследования нами систематизированы.

Лингвокультурные различия в семантически близких русских и китайских пословицах

1.1 Различия в этнокультурных символах

Этнокультурные символы (особенно связанные с зоонимами и фитонимами) – существенная часть языковой картины мира. В русских и китайских пословицах семантическое сходство часто достигается посредством употребления разных зоонимов, отражающих специфику восприятия животных в каждой культуре.

Русская пословица, зафиксированная в словаре В.И. Даля, «*Два медведя в одной берлоге не уживутся*» [2, с. 216] и китайская 一山不藏二虎 (*«В одной горе не живут два тигра»*) [5, с. 2232] имеют одинаковое семантическое ядро: '*одно пространство не может вместить двух сильных, претендующих на лидерство личностей'* (в том числе *'один дом не может иметь двух глав'*). Однако выбор зоонимов обусловлен особенностями языковых картин мира. Медведь в русской культуре – символ силы, мощи, дерзости и независимости, он ассоциируется с суровыми условиями Сибири и Севера, где охота на медведя была важной частью жизнедеятельности народа.

В китайской культуре тигр – «царь зверей», так как благодаря своим физическим размерам и охотничьим способностям тигр не имеет естественных врагов в родных горах и лесах. Кроме того, еще существует интересный языковой факт: узор, образованный пересечением чёрных полос на лбу тигра, в точности повторяет очертания китайского иероглифа 王 («Ван» – царь). В Древнем Китае эта редкая черта интерпретировалась как «знак царя, назначенного небом», придавая статусу тигра, «рожденного с царским характером», рациональность судьбы. Поэтому в китайской культуре тигр символизирует власть, мужество и удачу, он занимает важное место в конфуцианских идеях о социальном порядке: например, 虎父无犬子 – «*сильный отец растит сильного сына*», 虎虎生威 – «*полная мощь и энергия*» [5, с. 366]. Тигр ассоциируется с защитой и процветанием, в пословицах он олицетворяет человеческую силу.

Другой пример – русская пословица «*Волчьим слезам не верят*» [2, с. 39] и китайские пословицы 黄鼠狼给鸡拜年没安好心 *(«Повадился хорёк в гости к курам – наверняка с недоброй целью»)*; 黄鼠狼说要睡大觉，鸡就更要打起精神 *(«Если хорёк сказал, что он идёт спать, то курица должна взбодриться ещё больше»)* [5, с. 384]. Эти пословицы предостерегают от обмана и неблагодарности, но используют разные этнические образы: волк в русской культуре – символ коварства и злобы (например, «*Волк в овечьей шкуре*» – 'злодей под прикрытием') [2, с. 39], а в китайской культуре 黄鼠狼 («хорёк») ассоциируется с хитростью и наносимым вредом, курица же – с невинностью. Это отражает различия в наблюдении за повадками животных и присвоении им этнокультурных символических значений.

1.2 Различия в бытовых реалиях и предметах материальной культуры

Бытовые реалии (денежные единицы, предметы быта, технологии производства) являются важной частью языковой картины мира, поэтому их отражение в пословицах часто отличается у разных народов даже при семантическом сходстве.

Русская пословица «*Ближняя копеечка дороже дальнего рубля*» [4, с. 12] и китайская пословица 隔手的金子，不如在手的铜 («*Медь в своей руке лучше, чем золото в чужой руке*») [5, с. 279] передают одинаковый смысл: *'ближняя, но достоверная выгода ценнее далекой и неопределённой'*. Однако лексические средства связаны с особенностями денежной системы и ценностными ориентирами: в русской культуре «копейка» (малая денежная единица) символизирует минимальную, но реальную ценность, а «рубль» – большую, но далекую; в китайской культуре «золото» и «медь» являются традиционными драгоценными металлами, символами богатства, при этом в бытовом контексте «медь» (доступное и ликвидное) предпочтительнее «золота» (дорогого, но не всегда доступного). Это отражает различия в историческом развитии денежных систем: в России с XVI века использовались монеты: медная «копейка» и серебряный «рубль», а в Китае драгоценные металлы служили средством обращения на протяжении тысячелетий.

Другой пример – русская пословица «*В Тулу со своим самоваром не ездят*» [25, с. 111] и китайский фразеологизм 班门弄斧 («*Размахивать топором у двери Баня*») [6, с. 27]. Они означают '*излишнее действие, демонстрация своих знаний или навыков там, где это неуместно*'. Русская версия связана с бытовой реальностью: Тула – исторический центр производства самоваров (русского национального чайника), поэтому возить самовар в Тулу – это демонстрация очевидного. Китайская версия основана на исторической личности Бань Цзя (VIII в. н. э.), знаменитого кузнеца и изобретателя, поэтому «размахивать топором у двери Баня» значит проявлять невежество. Это отражает различия в предметах материальной культуры и исторических традициях производства.

1.3 Различия в исторических реалиях и социальных институтах

Исторические события, социальные институты и политические системы затрагивают аспекты языковой картины мира, которые отражают в пословицах национальные различия даже при семантическом сходстве.

Русская пословица «*Близ царя – близ смерти*» [2, с. 213] и китайская 伴君如伴虎 («*Близ императора – близ тигра»*) [5, с. 24] имеют одинаковое семантическое ядро: *'сближение с властью несёт/таит опасность'*. Однако лексические модели связаны с особенностями политических систем: в русской истории власть монарха была абсолютной, и приближённые царя часто подвергались репрессиям (например, в период правления Ивана Грозного), поэтому «царь» напрямую ассоциируется с опасностью; в китайской культуре император сравнивается с тигром, сильным и непредсказуемым существом, что отражает конфуцианскую идею о расстоянии между императором и подданными.

Другой пример для сравнения: русская пословица «*Москва не сразу строилась»* (Москва не была построена за один день) [25, с. 110] и китайская пословица 冰冻三尺非一日之寒 («*Трёхфутовый лёд не может замерзнуть за один день*») [5, с. 37]. Обе пословицы имеют общую семантику: *'крупные дела требуют длительного накопления и труда'*. Русская версия связана с историей строительства столицы России, которая выросла за несколько веков из небольшого поселения в великий город; китайская версия основана на природном явлении – образовании слоя толстого льда не за один день, что отражает наблюдение за природными циклами и в целом аграрную ориентацию культуры.

1.4 Различия в когнитивных стратегиях и метафорических моделях

Когнитивные стратегии (способ выбора метафоры, логические связи, перспектива наблюдения) также влияют на лексическую семантику паремий, отражая в языке особенности мышления народов.

Русская поговорка «*Как грибы после дождя*» [4, с. 104] и китайский фразеологизм 雨后春笋 («*Как побеги бамбука после дождя*») [6, с. 1008] передают общий смысл: *'быстрое, массовое появление чего-либо'*. Однако выбор образного сравнения обусловлен когнитивными стратегиями: в русской культуре грибы – распространённый продукт, появляющийся в большом количестве после дождя, поэтому они ассоциируются с массовостью и быстротой; в китайской культуре 春笋 «побеги бамбука» или «весенние побеги бамбука» – символ роста и развития, что отражает ценность процветания в конфуцианской культуре.

Другой яркий пример: русская пословица «*Москва сгорела от копеечной свечи*» [2, с. 290] и две китайские пословицы: 星星之火可以燎原 («*Искра огня способна выжечь степь*») [5, с. 1115] и 千里之堤溃于蚁穴 («*Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу*») [5, с. 696]. Все три варианта передают одинаковую когнитивную идею: *'незначительное начало может привести к масштабному результату (положительному или отрицательному)'*, что отражает понимание универсальных законов развития от количественного накопления до качественного изменения.

Итак, как было сказано, метафорическое значение пословиц имеет глубокие исторические корни и восходит к своеобразию языковых картин мира двух народов. Русская пословица отсылает к старинным мифам о частых пожарах в Москве; причиной трагедии могли служить искра от свечки, что было связано с тем, что в древней Москве дома и официальные здания строились из дерева. По этой причине в городе регулярно случались пожары. С другой стороны, метафорический смысл, стоящий за пословицей, сочетает бытовые реалии того времени (свеча как источник огня) и тревогу, обеспокоенность за главный город государства, исторически подверженный случайным и неожиданным опасностям. В русском бытовом дискурсе «копеечная свеча» переносила акцент на что-то незначительное, но опасное; «Москва» же подразумевала то, что можно легко потерять из-за неаккуратности.

В китайском народном изречении 星星之火可以燎原 [5, с. 1115] применяется естественная метафора: 星星之火 («искра огня»; слабое, тусклое пламя) и 燎原 («выжечь степь»; растянувшееся на большое пространство пламя). Пословица, скорее всего, имеет социальное звучание, нежели бытовое. Она стала популярной во времена социальных потрясений, то есть революционных движений. Метафора пословицы связана с тем, что даже малочисленный протест против несправедливости может перерасти в общенародное выступление. Пословица, с одной стороны, отражает ориентацию китайцев на сельское хозяйство (свеча как элемент сельского домашнего быта). С другой – несет в себе философскую мудрость в понимании истории: слабый прежде может стать сильным в будущем благодаря опыту накопления. В другой пословице 千里之堤溃于蚁穴 [5 с. 696] видим пример развернутой метафоры: 千里之堤 («тысячелийная дамба»; крупное и крепкое сооружение) и 蚁穴 («муравейник»; «незначительный ущерб»). Кажущиеся малыми проблемы и казусы, накапливаясь, могут разрушить то, что с трудом было сооружено. Китайская пословица отразила склонность культуры к деталям и гармонии целого.

Русская пословица демонстрирует внутреннюю связь между незначительным началом и разрушительным итогом (пожар в Москве). Китайские пословицы демонстрируют двойственность: они могут описывать как рост и развитие (от искорки к пламени), так и разрушение (муравейник, подтачивающий дамбу). Это отражает разницу в когнитивных подходах: русские, как правило, опираются на конкретные исторические или бытовые примеры, тогда как китайцы отдают предпочтение метафорам, имеющим философский смысл.

Ещё примеры: русская пословица «*Одна ласточка не делает весны*» [4, с. 104] и китайская пословица 一花独放不是春 («*Цветок сам по себе – это*

ещё не весна») [5, с. 1190]. Обе пословицы имеют одинаковую семантику: *'один пример не делает общей тенденции'*. Русская версия использует образ ласточки – символа весны, но единственная ласточка не может символизировать наступление сезона; китайская версия использует образ цветка как символ весны, но один цветок тоже не приближает наступление весны как времени года. Это отражает различия в наблюдении за природными символами и выбором перспективы когниции.

Причины вариативности языковых образов и их семантики в паремиях

2.1 География и климат

Географические и климатические особенности оказывают безусловное влияние на формирование языковой картины мира, поскольку определяют способ жизни, производство и наблюдение за окружающей средой. Россия – страна с обширной территорией, суровым климатом и большими лесными массивами, поэтому её культура и язык отражают связь с природой: грибы, лес, снег, дождь – образы, часто встречающиеся в паремиях. Например, в русской культуре примета, приведённая фольклористом В.П. Аникиным в пословице об урожае, связана с климатом: «*Снег глубок – год хорош*» [3, с. 130].

Китай – страна с аграрной традицией, расположенная в умеренном климате, поэтому языковая картина мира, сформированная китайской культурой, связана с сельским хозяйством и наблюдением за природными циклами. Бамбук – распространённый символ роста и стойкости; рис и пшеница – основные растения в крестьянском хозяйстве. Поэтому пословицы в традиционной китайской культуре часто отражают наблюдения за сельским производством. Например, пословица об урожае связана с климатом: 三九不冷麦不收 («<Если> *В дни Сань Цзю ещё не холодно,* <то> *в следующем году не будет собрана пшеница*») [5 с. 826]. Сань Цзю – это третьи девять дней после зимнего солнцестояния; эти дни самые холодные в году.

2.2 Исторический опыт и культурные традиции

Исторический опыт (войны, миграции, контакты с другими народами) и культурные традиции (религия, этика, обычаи) формируют национальные аспекты языковой картины мира. Россия пережила множество вторжений иных народов и сформировала единое государство, поэтому пословицы в русской культуре выражают ценности свободы, силы и единства. Например, «*Москва не сразу строилась*» отражает результат исторического упорства и накопления; «*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*» [25, с. 140] воплощает ценность дружбы и взаимопомощи в сложных условиях.

Китай имеет длительную аграрную историю, системы конфуцианства, буддизма и даосизма, поэтому его пословицы – это примеры ценности гармонии, этики и стабильности. Так, 伴君如伴虎 («*Близ императора – близ тигра*») [5, с. 24] отражает конфуцианскую идею о социальном порядке; 隔手的金子，不如在手的铜» («*Медь в своей руке лучше, чем золото в чужой руке*») [5, с. 279] – практическую направленность аграрной культуры; 龙生龙，凤生凤 («*Дракон порождает дракона, феникс порождает феникса*») [5, с. 541] передает идею наследования и стабильности социальных ролей; пословицы 星星之火可以燎原 («*Искра огня способна выжечь степь*») [5, с. 1115] и 千里之堤溃于蚁穴 («*Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу*») [5, с. 696] связаны с философским пониманием процессов, основанных на наблюдении за природой и социальной жизнью.

2.3 Религиозные верования и мировоззренческие установки

Религиозные верования и мировоззренческие установки играют важную роль в формировании языковой картины мира, определяя ценностные ориентиры и систему символов. Россия – преимущественно православная страна, поэтому её пословицы часто содержат символы христианства: «*Бог труды любит*» [4, с. 15] – связь с православной идеей о трудолюбии и благодати Бога; «*Все мы под богом ходим*» [25, с. 141] – вера в божественное предопределение.

Китайская религиозная культура основана на синтезе конфуцианства, буддизма и даосизма. Конфуцианство определяет этические нормы: например, смысл пословицы 君子之交淡如水 («*Дружба между джентльменами подобна разведенному вину*») [5, с. 462] символизирует чистоту дружбы. Буддизм влияет на идеи о причине и следствии: так, 善有善报，恶有恶报 [5, с. 858] прочитывается как взаимосвязь «*добро возвращается добром, зло – злом*». Даосизм проповедует соответствие природе: например, 顺其自然 означает '*следовать естественному ходу вещей*'. Эти верования отражаются в выборе метафоры и в семантических коннотациях пословиц, включая 星星之火可以燎原 и 千里之堤溃于蚁穴, которые сочетают в себе даосскую идею о естественном развитии и конфуцианскую ценность порядка и стабильности.

2.4 Когнитивные особенности и способы восприятия реальности

Когнитивные особенности, такие как категоризация реальности, отбор метафоры, построение логических связей, предопределяют во многом языковую картину мира. Русский народ, вероятно, склонен к предметному, образному мышлению, поэтому часто прибегает к конкретным бытовым образам в пословицах (самовар, копейка, грибы, Москва и копеечная свеча). Это отражает практическую устремленность его познания. Китайский народ, напротив, имеет синтетическое мышление, следовательно, отдает первенство природным и символическим метафорам (тигр, бамбук, лед, искра огня, муравейник). Такой выбор показывает стремление к гармонии с природой.

Например, для нарратива о «неопределённом будущем» в русском языке существует пословица «*Как будет, так и будет*» [2, с. 425]. Это утверждение практическое, оно означает веру в провидение или судьбу. Китайский аналог 前途未卜 («*Будущий путь неопределенен*»). Здесь иносказательный образы «будущего пути» и «неопределённости» говорят о большей философичности. Русский вариант «*Москва сгорела от копеечной свечи*» основан на конкретной ситуации. Китайские же пословицы «*Искра огня способна выжечь степь*» и «*Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу*» используют отвлеченные модели, что показывает отличия в познавательных установках.

Лингвокультурные коннотации и переводческие стратегии при работе с семантически близкими пословицами

Различия в языковых картинах мира приводят к тому, что лексические единицы в семантически сходных пословицах имеют разные культурные коннотации, поэтому при переводе требуется учитывать не только семантику, но и этнокультурный контекст.

3.1 Различия в коннотациях и их влияние на перевод

Этнокультурные коннотации – это дополнительные смысловые компоненты, связанные с культурным опытом народа. Например, в русской пословице «*Два медведя в одной берлоге не уживутся*» медведь имеет коннотации «сила, независимость, суровость», а в китайской 一山不藏二虎 («*В одной горе не живут два тигра*») тигр – «власть, мужество, удача». Чтобы сохранить культурную ценность пословицы, при переводе важно передавать не только основное семантическое ядро, но и эти коннотации. Если переводить дословно «*Два медведя в одной берлоге не уживутся*» как «两只熊不能住在一个洞穴里», то теряются коннотации силы и конфликта, поэтому более подходящий перевод – «一山不藏二虎» («*В одной горе не живут два тигра*»), который соответствует китайской языковой картине мира.

В пословицах о незначительном начале и масштабном конечном результате имеются следующие коннотации: в русском варианте «*Москва сгорела от копеечной свечи*» «копеечная свеча» – дешёвая, незначительная, но опасная, а «Москва» – родина, история, национальная ценность; в китайском варианте 星星之火可以燎原 («*Искра огня способна выжечь степь*») 星星之火 «искра огня» – слабое, но перспективное начало, 燎原 «выжечь степь» – массовое, революционное развитие, а в 千里之堤溃于蚁穴 («*Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу*») 千里之堤 «тысячелийная дамба» – крупное, важное достижение, «蚁穴» «муравейник» – незначительная, но разрушительная проблема. При переводе русской пословицы на китайский язык, чтобы передать коннотации масштабного результата, лучше использовать для создания положительного контекста 星星之火可以燎原 («*Искра огня способна выжечь степь*»), а для создания отрицательного контекста – 千里之堤溃于蚁穴 («*Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу*»). При переводе же китайских пословиц на русский язык можно использовать для негативного контекста вариант «*Москва сгорела от копеечной свечи*» или добавить пояснение о позитивном смысле контекста, например: «Искра огня может распространиться на целые степи, подобно тому, как Москва сгорела от копеечной свечи, так слабое начало может привести к большим результатам».

Другой пример – русская пословица «*Ближняя копеечка дороже дальнего рубля*» и китайская 隔手的金子，不如在手的铜 («*Медь в своей руке лучше, чем золото в чужой руке*») обладают следующими коннотациями: «копейка» – малая, но реальная ценность, «рубль» – большая, но далекая; «золото» – дорогое, но не всегда доступное, «медь» – доступное, ликвидное. Чтобы сохранить культурные коннотации, при переводе на русский язык китайской пословицы лучше использовать «*Ближняя копеечка дороже дальнего рубля*», а на китайский язык – 隔手的金子，不如在手的铜 («*Медь в своей руке лучше, чем золото в чужой руке*»).

3.2 Переводческие стратегии для семантически сходных пословиц

На основе анализа различий в языковых картинах мира предлагается учитывать переводческие стратегии:

– ***Стратегия культурной адаптации***. В переводе заменить характерную этнокультурную лексику или группу лексических единиц на равноценную в целевом языке, на такую, которая соответствует его языковой картине мира. К примеру, русская пословица «*В Тулу со своим самоваром не ездят*» в переводе на китайский звучит как «班门弄斧», что дословно означает: «*размахивать топором у двери Баня*». Здесь китайская пословица передает идею неуместности мастерства там, где оно уже присутствует в избытке, что близко к русскому смыслу. А китайское присловье 雨后春笋 («*Как побеги бамбука после дождя*») на русском звучит как «*Как грибы после дождя*».

– ***Семантический перевод с пояснением этнокультурного контекста***. Например, русская пословица «*Москва не сразу строилась*» может быть переведена на китайский язык с пояснением: 莫斯科非一日建成，比喻大事需长期积累. Это означает, что Москва не строилась за один день; метафора того, что большие дела требуют длительной подготовки. При переводе с русского языка «*Москва сгорела от копеечной свечи*» на китайский язык комментарий может быть таким: 莫斯科因一支廉价蜡烛而烧毁，比喻小疏忽酿成大灾难（类似'千里之堤溃于蚁穴).

– ***Стратегия сохранения метафоры с комментарием культурной коннотации***. При использовании этой стратегии метафоричность, присущая оригиналу, сохраняется, но дополняется пояснением её культурного значения. Например, русская пословица «*Два медведя в одной берлоге не уживутся*» может быть переведена на китайский с сохранением ее метафорического значения: 两只熊不能同穴而居（俄罗斯文化中熊象征力量和独立）(Два медведя не могут

жить в одной берлоге, в русской культуре медведь символизирует силу и независимость).

– ***Стратегия параллельного использования эквивалента***. Эта стратегия предполагает использование в целевом языке пословицы, которая семантически схожа и соответствует национальной языковой картине мира. Например, русская пословица «*Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*» [4, с. 130] имеет китайский эквивалент 百闻不如一见 [5, с. 20], что означает: «Сто раз услышать – не так хорошо, как один раз увидеть». Китайская поговорка 不劳者不得食 [5, с. 52], означающая «кто не работает, тот не ест», находит русский эквивалент в пословице: «*Кто не работает, тот не ест*» [2, с. 142].

Вклад исследования в области межкультурной коммуникации и лингвистического образования

4.1 Углубление межкультурного понимания

Изучение паремий помогает понять специфику мышления, культурные особенности и бытовые традиции русского и китайского народов, что помогает снижению коммуникативных барьеров. Например, когда носитель русского языка применяет в разговоре пословицу «Два медведя в одной берлоге не уживутся», его собеседник-китаец поймет ее смысл, вспомнив китайскую 一山不藏二虎: «На одной горе не могут жить два тигра». Одновременно он осознает коннотацию медведя в русской культуре. И, наоборот, когда китайский собеседник использует 星星之火可以燎 – «Искра огня может разжечь степной пожар», русский сможет связать ее в своей памяти с пословицей «Москва сгорела от копеечной свечи», уловив мысль о связи между ничтожным началом и масштабным результатом.

4.2 Оптимизация переводческого процесса

Выявление различий в языковом «концепте» мира и словарном формулировании паремий подсказывает разработку действенных и более качественных направлений перевода. При переводе дипломатических документов, произведений словесного искусства и рекламных сообщений важен учет не только семантики, но важны и этнокультурные импликации. Например, чтобы китайский реципиент лучше усвоил значение паремии, при переводе текста о последствиях разрушительной небрежности с русского на китайский язык можно использовать 千里之堤溃于蚁穴 («Муравейник способен сломать тысячелийную дамбу») вместо буквального перевода «Москва сгорела от копеечной свечи».

4.3 Улучшение качества лингвистического образования

Изучение семантически сходных паремий, различающихся только контекстом применения, помогает обучающимся лучше видеть специфику языка и культуры. Это более продуктивно, чем просто механически запоминать слова. Например, при толковании значения русской пословицы «*В Тулу со своим самоваром не ездят*» может возникнуть необходимость исторического комментирования производства самоваров в Туле, а при рассмотрении китайской пословицы 班门弄斧 – комментарий к истории личности Бань Цзя. Сравнение исторических контекстов и когнитивных стратегий показывает, как культуры отражают универсальные законы через различные метафоры, делая обучение более интересным и эффективным.

Таким образом, исследование показало, что русские и китайские пословицы часто отражают схожий жизненный опыт народов и универсальные когнитивные навыки. Однако их словесное воплощение может сильно разниться, поскольку национальные языковые картины мира (ЯКМ) формируются под влиянием разных факторов: условия географии, пройденный исторический путь, социально-бытовые традиции, религиозные установки, когнитивные особенности каждого народа и т. д. Основные различия в лексике и семантике ЯКМ проявляются в использовании этнокультурных символов (например, медведь в русской культуре и тигр в китайской), бытовых предметов (копейка, рубль против меди, золота), реалий топонимики (Тула, Москва в русских пословицах и трехфутовый слой льда в китайских), когнитивных стратегий (грибы как символ в русском и бамбук в китайском) и метафорических моделей (копеечная свеча в русском и искра огня в китайском). Изучение этих схождений и расхождений в национальных ЯКМ имеет важное теоретическое значение. Оно способствует пониманию взаимосвязи языка, культуры мышления. Кроме того, оно находит применение в межкультурной коммуникации, теории и практике перевода, а также в изучении русского или китайского языка как иностранного. Углублённое понимание языковых картин мира помогает вступать в диалог культур между народами, уменьшить коммуникативные неудачи, строить мосты российско-китайской дружбы.

Перспективы дальнейших исследований включают расширение корпуса паремий, в частности, пословиц и поговорок, включенных в современные учебники по русскому языку как иностранному, изданные как в России, так и в Китае; анализ паремий в качестве прецедентного текста; изучение различий в ЯКМ у поколений разного возраста. Паремии внедряют в сознание каждого нового поколения представления о важных для этнокультуры аспектах, убеждают нас в практической значимости той или иной нравственной и духовной ценности. Это позволит сделать сравнительное исследование более многосторонним и актуальным.

Библиографический список

1. Фан Х. *Глаголы психической деятельности в русских говорах Приамурья*. Диссертация … кандидата филологических наук. Хабаровск: ТОГУ, 2024.
2. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: Художественная литература, 1989; Т. 1.
3. Аникин В.П. *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957.
4. 叶芳来. *俄汉谚语俗语词典*. 北京: 商务印书馆, 2008年. (Е Фанлай. *Русско-китайский словарь пословиц и поговорок*. Пекин: Коммерческое издательство, 2008).
5. 温端政. *中国谚语大全 (辞海版) 上下两卷主编*. 上海辞书出版社语文辞书编纂中心, 2004年. (Вэнь Д. *Энциклопедический словарь китайских пословиц*: в 2 т. Шанхай: Шанхайское издательство словарей, Центр составления китайского словаря, 2004).
6. 孙梦梅 , 周谦. *中华成语大辞典*. 北京 : 商务印书馆, 2020年. (Сунь М., Чжоу Ц. *Словарь китайских фразеологизмов*. Пекин: Коммерческое издательство, 2020).
7. Радбиль Т.Б. Вера как основа мировосприятия и миропонимания в русской языковой картине мира. *Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах*. Москва: Гнозис, 2018: 23–35.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, 1990.
9. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа Языки русской культуры, 1996.
10. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Москва, 2001.
11. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. *Ключевые идеи русской языковой картины мира*: сборник статей. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
12. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; №1: 37–67.
13. Караулов Ю.Н. *Языковая картина мира: структура и динамика*. Москва: Языки славянской культуры, 1996.
14. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
15. Урысон Е.В. *Проблемы исследования языковой картины мира в семантике*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
16. Вежбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вопросы языкознания*. 2000; №6: 33–38.
17. Яковлев А.А. Языковая картина мира как лингвистическое понятие: обзор российских публикаций последних лет. *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; Т. 15, № 2: 5–20.
18. Маслова В.А. Лингвокультурология как наука о наиболее культуроносных языковых сущностях. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. Москва, 2014: 78–90.
19. Мокиенко В.М. Современная паремиология (лингвистические аспекты). *Мир русского слова*. 2010; № 3: 6–20.
20. Цао Ц. *Пословицы с компонентом-названием насекомого в русской языковой картине мира (на фоне китайской): лингвокультурографический аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2020.
21. Шан В. *Семантика чрезмерности в русских пословицах на фоне паремий китайского языка (лингвокультурологический аспект)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2022.
22. Зиновьева Е.И., Пи Ц. Параметры лингвокультурологического анализа паремий одного языка на фоне другого (на материале русских и китайских единиц). *Коммуникативные исследования*. 2016; № 1 (7): 18–24.
23. Селиверстова Е.И., Чэнь Вэйцзя. Этномаркированные представления о пользе и вреде лжи в русских и китайских пословицах. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 3 (103): 167–175.
24. Чжао Юаньцзе. Структурно-семантический анализ концепта «любовь» в русской и китайской паремиологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 367–370.
25. Антонова Е.Н., Бредис М.А., Владимирова Т.Е. и др. *Паремиология без границ*. Москва: РУДН, 2020.

References

1. Fan H. *Glagoly psihicheskoj deyatel'nosti v russkih govorah Priamur'ya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Habarovsk: TOGU, 2024.
2. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989; T. 1.
3. Anikin V.P. *Russkie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor*. Moskva: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvescheniya RSFSR, 1957.
4. 叶芳来. *俄汉谚语俗语词典*. 北京: 商务印书馆, 2008年. (E Fanlaj. *Russko-kitajskij slovar' poslovic i pogovorok*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2008).
5. 温端政. *中国谚语大全 (辞海版) 上下两卷主编*. 上海辞书出版社语文辞书编纂中心, 2004年. (V`en' D. *`Enciklopedicheskij slovar' kitajskih poslovic*: v 2 t. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo slovarej, Centr sostavleniya kitajskogo slovarya, 2004).

6. 孙梦梅 , 周谦. *中华成语大辞典*. 北京 : 商务印书馆, 2020年. (Sun' M., Chzhou C. *Slovar' kitajskih frazeologizmov*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2020).
7. Radbil' T.B. Vera kak osnova mirovospriyatiya i miroponimaniya v russkoj yazykovoj kartine mira. *Lingvokul'turologicheskie issledovaniya. Logicheskij analiz yazyka. Ponyatie very v raznyh yazykah i kul'turah*. Moskva: Gnozis, 2018: 23-35.
8. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 1990.
9. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
10. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Moskva, 2001.
11. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira*: sbornik statej. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
12. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1995; №1: 37-67.
13. Karaulov Yu.N. *Yazykovaya kartina mira: struktura i dinamika*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1996.
14. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
15. Uryson E.V. *Problemy issledovaniya yazykovoj kartiny mira v semantike*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
16. Vezhbickaya A. Yazykovaya kartina mira kak osobyj sposob reprezentacii obraza mira v soznanii cheloveka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; №6: 33-38.
17. Yakovlev A.A. Yazykovaya kartina mira kak lingvisticheskoe ponyatie: obzor rossijskih publikacij poslednih let. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; T. 15, № 2: 5-20.
18. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya kak nauka o naibolee kul'turonosnyh yazykovyh suschnostyah. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. Moskva, 2014: 78-90.
19. Mokienko V.M. Sovremennaya paremiologiya (lingvisticheskie aspekty). *Mir russkogo slova*. 2010; № 3: 6-20.
20. Cao C. *Poslovicy s komponentom-nazvaniem nasekomogo v russkoj yazykovoj kartine mira (na fone kitajskoj): lingvokul'turograficheskij aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
21. Shan V. *Semantika chrezmernosti v russkih poslovicah na fone paremij kitajskogo yazyka (lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2022.
22. Zinov'eva E.I., Pi C. Parametry lingvokul'turologicheskogo analiza paremij odnogo yazyka na fone drugogo (na materiale russkih i kitajskih edinic). *Kommunikativnye issledovaniya*. 2016; № 1 (7): 18-24.
23. Seliverstova E.I., Ch`en' V`ejczya. `Etnomarkirovannye predstavleniya o pol'ze i vrede lzhi v russkih i kitajskih poslovicah. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 3 (103): 167-175.
24. Chzhao Yuan'cze. Strukturno-semanticheskij analiz koncepta «lyubov'» v russkoj i kitajskoj paremiologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 367-370.
25. Antonova E.N., Bredis M.A., Vladimirova T.E. i dr. *Paremiologiya bez granic*. Moskva: RUDN, 2020.

Статья поступила в редакцию 23.04.26

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-297-299

Khutezhev Z.G., *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: aygumov84@list.ru*
Unatlokov V.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru*

THE ONTOLOGICAL STATUS OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF VOICE IN RUSSIAN LINGUISTICS. The article examines the ontological status of the grammatical category of voice in Russian linguistics. The relevance of this study stems from the multilayered nature of voice, which manifests itself at the morphological, syntactic, and semantic levels of language. The objective of the paper is to determine the ontological status of this category by analyzing the main approaches to its interpretation in Russian linguistics. The scientific novelty of the study lies in its examination of voice not as a narrowly morphological opposition, but as a multilevel relational category with a morphological-syntactic core and an expanded functional-semantic periphery. Particular attention is paid to the interpretations of the category of voice in the works of A.A. Shakhmatov, V.V. Vinogradov, A.A. Kholodovich, and A.V. Bondarko. It has been established that voice in Russian is not an isolated paradigm of word forms, but a way of grammatically perspectivizing subject-object relations. It is concluded that voice is most adequately defined as a functional-semantic grammatical category with a layered ontological status. The material can be used in courses on grammar and linguistic theory.
Key words: **ontological status, grammatical category, voice, Russian language, Russian linguistics**

З.Г. Хутежев*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова», г. Нальчик, E-mail: aygumov84@list.ru*
В.Х. Унатлоков*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова», г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru*

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА В РУССКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье рассматривается онтологический статус грамматической категории залога в русском языкознании. Многослойная природа залога, проявляющаяся на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях языка, обусловливает актуальность темы. Основная задача работы состоит в определении онтологического статуса данной категории через анализ основных направлений ее интерпретации в отечественной лингвистике. В работе залог рассматривается не как узкоморфологическая оппозиция, а как многоуровневая реляционная категория, обладающая морфолого-синтаксическим ядром и расширенной функционально-семантической периферией. Особое внимание уделено трактовкам категории залога в трудах А.А. Шахматова, В.В. Виноградова, А.А. Холодовича и А.В. Бондарко. Установлено, что залог в русском языке представляет собой не изолированную парадигму словоформ, а способ грамматической перспективизации субъектно-объектных отношений. Сделан вывод о том, что наиболее адекватно определять залог как функционально-семантическую грамматическую категорию со слоистым онтологическим статусом. Материал может быть использован в курсах по грамматике и теории языка.
Ключевые слова: **онтологический статус, грамматическая категория, залог, русский язык, русское языкознание**

Актуальность исследования обусловлена тем, что категория залога в русском языке характеризуется сложной и многослойной природой, находясь на пересечении морфологических, синтаксических и семантических уровней языка.

Цель исследования – определить онтологический статус грамматической категории залога в русском языкознании через анализ ее морфологических, синтаксико-семантических и функционально-грамматических интерпретаций.

Задачи исследования:

– проанализировать основные теоретические подходы к определению грамматической категории залога в русском языкознании;

– выявить соотношение морфологических, синтаксических и семантических признаков залога;

– рассмотреть трактовки залога в трудах русских лингвистов и определить их вклад в осмысление данной категории;

– установить онтологический статус залога как функционально-семантической категории в системе русского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что категория залога в русском языкознании рассматривается не в традиционно узком морфологическом аспекте, а в качестве многоуровневой реляционной категории, обладающей слоистым онтологическим статусом. В работе предложена интерпретация залога как функционально-семантической грамматической категории с морфолого-синтаксическим ядром и расширенной периферией, включающей возвратные и медиальные образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в более точной концептуализации онтологического статуса категории залога в системе русского языка и в парадигматической систематизации основных научных моделей ее интерпретации. Исследование показывает, что залог не может быть редуцирован ни к узкоморфологической оппозиции, ни к локальному синтаксическому феномену, поскольку функционирует как сложная межуровневая функционально-семантическая категория.

Практическая значимость исследования определяется возможностью включения его результатов в процессы лингводидактического проектирования

и учебно-методического моделирования вузовских курсов по современному русскому языку, общему языкознанию, теории грамматики и истории лингвистических учений.

Вопрос об онтологическом статусе грамматической категории залога в русском языкознании принадлежит к числу тех теоретических проблем, где собственно языковая реальность и способы ее научной концептуализации оказываются взаимно наложенными. Для социологии научного знания подобные случаи особенно показательны: длительность полемики здесь свидетельствует не об отсутствии объекта, а о конкуренции различных процедур его онтологизации, то есть различных способов признать за тем или иным языковым явлением статус системной сущности. Категория залога в этом отношении является образцовым случаем. Она не локализуется без остатка ни в сфере морфемного маркирования, ни в сфере синтаксической конструкции, ни в области лексико-грамматической классификации глагола. Именно поэтому в русистике залог постоянно оказывается на пересечении морфологии, синтаксиса, словообразования и семантики предикатно-актантных отношений. В этом смысле залог выступает не только как лингвистическая, но и как метаязыковая категория, вокруг которой в истории русистики выстраивались различные режимы научной нормативности, классификации и описательной легитимации [1–5].

Если понимать онтологический статус категории не как метафизическое «существование» абстракции, а как степень укорененности данного признака в языковой системе, воспроизводимость его в коммуникативной практике и устойчивость его научного распознавания, то залог предстает категорией не субстанциальной, а реляционной. Его бытие обнаруживается не в изолированной словоформе как таковой, а в корреляции между семантическим субъектом, предикатным процессом и семантическим объектом, то есть в особой конфигурации диатетических и синтаксических ролей. Этим объясняется то обстоятельство, что для одних исследователей залог – прежде всего морфологическая оппозиция, для других – синтаксическая репрезентация субъектно-объектных отношений, а для третьих – функционально-семантическое поле, включающее разноуровневые средства языка.

История русской грамматической мысли показывает, что категория залога долгое время осмыслялась через призму переходности и непереходности, а также через неоднородный массив возвратных форм на «ся». Уже А.А. Шахматов придал этой проблеме системный характер, выделив три основных залога: действительный, страдательный и возвратный и положив в основу их разграничения не только отношение действия к субъекту и объекту, но и способность либо неспособность глагола сочетаться с объектом. В этом состоял один из наиболее существенных результатов его исследования: залог переставал пониматься как чисто формальная классификация словоформ и начинал рассматриваться как выражение глубинной субъектно-объектной организации предложения. Тем самым Шахматов фактически перевел обсуждение из узкоморфологической плоскости в плоскость синтаксико-семантическую, хотя сам продолжал сохранять зависимость залоговой проблематики от переходности как базового критерия [1, с. 249].

Показательно, что именно анализ аффикса «ся» у Шахматова был позднее признан В.В. Виноградовым наиболее плодотворной частью его учения. Это признание имеет принципиальное значение. Возвратный постфикс в русском языке не допускает одномерного истолкования: он может участвовать и в формообразовании, и в словообразовании, и в синтаксической маркировке пассивной конструкции, и в выражении медиальных, собственно-возвратных, взаимных, безличных и иных значений [2, с. 334]. Следовательно, уже на уровне исторической грамматики обнаруживалось, что залог как объект русистического описания не сводим к симметрической парадигме граммем, подобной, например, парадигме лица или числа.

В.В. Виноградов радикализировал это наблюдение. Он прямо указывал, что в понятие залога в русской грамматической традиции вкладывается «крайне разнообразное и противоречивое» содержание, а сама категория располагается на пограничье грамматики, лексикологии и фразеологии, причем внутри грамматики тяготеет скорее к синтаксису предложения, чем к морфологии слова. Данное положение принципиально для нашей темы. Оно означает, что залог обладает в русском языке не «вещным», а структурно-отношенческим способом бытия: он существует постольку, поскольку воспроизводится в системе корреляций между формой глагола, валентностной рамкой предиката и синтаксическим распределением актантов.

Особенно значителен вклад Виноградова в разработку внутренней типологии возвратных глаголов. Развивая и уточняя шахматовские наблюдения, он показал, что общая функция «ся» как средства устранения переходности либо усиления непереходности осложняется множеством семантических оттенков. Виноградов различал собственно-возвратные, средне-возвратные, обще-возвратные, страдательно-возвратные и другие разновидности, тем самым демонстрируя, что так называемая «возвратность» не образует однородного морфологического класса. С онтологической точки зрения это чрезвычайно важно: периферийные зоны залоговой системы в русском языке не совпадают с границами формальной маркировки. Одна и та же морфема способна участвовать в разных типах грамматической репрезентации, а потому сама по себе не гарантирует наличия единой категориальной сущности.

Новый этап в осмыслении проблемы связан с трудами А.А. Холодовича. Его заслуга заключается в том, что вопрос о залоге был выведен за пределы описания отдельных словоформ и поставлен в рамку общей теории диатез. Холодович определял залог как грамматически маркированную в глаголе диатезу, а под диатезой понимал соответствие между участниками ситуации и членами предложения, которыми эти участники выражаются [3, с. 122]. В этой формулировке содержится принципиальный методологический сдвиг: онтологическим основанием залога объявляется уже не морфема, не постфикс и даже не формальная оппозиция как таковая, а модель распределения семантических ролей по синтаксическим позициям.

Именно поэтому теория Холодовича приобрела столь высокую эвристическую ценность для последующего языкознания. Она позволила показать, что изменение залога есть по существу изменение способа языковой репрезентации одной и той же пропозициональной ситуации. Иначе говоря, при залоговой трансформации меняется не референтная база высказывания, а перспектива грамматического профилирования ситуации: то, что в активе предстает как действие субъекта, в пассиве предъявляется как состояние или претерпевание объекта. Для проблемы онтологического статуса это означает следующее: залог укоренен в реальных механизмах предикации, но его сущность выявляется не на уровне «материального носителя», а на уровне отношений между актантами и синтаксическими позициями.

Важнейшим эпистемологическим результатом Холодовича стало исчисление потенциальных диатез. Благодаря этому залоговая проблематика обрела типологический статус и была включена в широкий контур универсальных грамматических отношений. В дисциплинарно-социологическом плане такой поворот означал, что русистика перестает трактовать залог как локальный спор о классификации форм на «ся» и начинает интерпретировать его как частный случай общей грамматической организации высказывания. Тем самым категориальная легитимация залога усиливается: он мыслится уже не как эмпирически разрозненный набор форм, а как закономерный механизм кодирования предикатно-аргументной структуры ситуации.

Если Холодович обеспечил залогу строгий диатетический фундамент, то А.В. Бондарко предложил модель, объясняющую, почему категория залога в русском языке неизбежно выходит за пределы жесткой морфологической симметрии [4, с. 90]. В рамках функциональной грамматики он разграничивал собственно категорию залога и более широкое поле залоговости. Это различение имеет не только описательную, но и онтологическую значимость. Оно позволяет концептуализировать категорию как ядерно-периферийное образование: в ядре оппозиция активного и пассивного выражена отчетливо и системно, тогда как на периферии субъектно-объектные отношения репрезентируются средствами иной природы – словообразовательными, синтаксическими и лексико-грамматическими.

Бондарко трактовал залоговое значение через направленность глагольного признака по отношению к его носителю, выраженному подлежащим: в действительном залоге эта направленность центробежна, в страдательном – центростремительна. Подлежащее выступает как носитель глагольного признака, но в активе оно соответствует логическому субъекту, тогда как в пассиве – логическому объекту. Ядро категории образуют переходные двузалоговые глаголы, способные к системному противопоставлению активных и пассивных форм; непереходные и однозалоговые глаголы относятся к периферии. Тем самым Бондарко снимает часть прежних противоречий: не вся совокупность форм на «ся» включается в категорию залога на равных правах, но все средства, так или иначе выражающие субъектно-объектную переориентацию, входят в функционально-семантическое поле залоговости.

В этом состоит принципиальный результат функциональной школы. Она показывает, что онтологический статус залога не может быть описан в логике «либо есть, либо нет». Для русского языка более адекватна иерархическая модель: ядерная залоговая оппозиция существует как грамматическая реальность, однако вокруг нее располагается широкая периферия переходных, медиальных, возвратных, страдательных и квазистрадательных образований. Иначе говоря, залог в русском языке имеет полевую организацию. Его бытие градуально: в центре – отчетливая грамматическая категориальность, на периферии – функционально-семантическая размытость, но не произвольность.

Данная теоретическая линия получила нормативно-институциональную кодификацию в академической «Русской грамматике» под редакцией Н.Ю. Шведовой, где залог концептуализируется как грамматическая категория, конституируемая средствами морфологии и синтаксиса и репрезентирующая вариативные способы представления одного и того же отношения между семантическим субъектом, действием и семантическим объектом. При этом специально акцентируется ее гетерогенный категориальный статус: залог трактуется как образование смешанного типа, сочетающее словоизменительные и несловоизменительные параметры грамматической организации. Это определение особенно важно в контексте нашей темы. Академическая кодификация фактически признает за залогом двойную природу: он не растворяется в синтаксисе, но и не исчерпывается морфологией. Следовательно, его онтология – межуровневая.

Показательно, что в рамках академической кодификации залог перестает осмысляться как изолированный морфологический подотдел и переходит в статус категории, идентифицируемой посредством целостных конструктивно-синтаксических моделей. Из этого вытекает существенное эпистемологическое следствие: если категориальное значение считывается не только из словофор-

мы, но и из типовой организации высказывания, то его онтологический носитель приобретает распределенный многоуровневый характер. Для исследовательской методологии это означает отказ от редукционистской оптики: залог не поддается исчерпывающему описанию ни через инвентарь аффиксальных показателей, ни через абстрактную схему предложения, поскольку его системная реализация осуществляется в режиме морфолого-синтаксической координации этих планов.

Наиболее дискуссионной по-прежнему остается проблема корреляции залога и возвратности. Именно в этой зоне концентрируются базовые аргументы как сторонников расширительного понимания категории, так и ее оппонентов. При включении всех возвратных форм в состав залоговой парадигмы категория семантически гипертрофируется и утрачивает инвариантное основание. Если же редуцировать ее лишь к бинарной оппозиции актив – пассив, за пределами описания остается значительный массив форм, реально участвующих в перераспределении субъектно-объектных отношений. Иными словами, возвратность выступает пространством онтологической нестабильности, где особенно рельефно обнаруживается несоответствие между морфологическим маркером, словообразовательным статусом и синтаксико-семантической нагрузкой.

Современные описания русского глагола подтверждают такую структурную неоднородность. Возвратный постфикс не подлежит автоматической интерпретации как индикатор пассивности; многие возвратные глаголы вообще не образуют страдательных причастий, а страдательные формы, как правило, соотносятся с переходными глаголами несовершенного вида. Формы же совершенного вида на «ся» нередко утрачивают возможность собственно пассивного прочтения. Следовательно, возвратность как таковая не тождественна залоговости. Однако из этого не следует, что залог представляет собой лишь искусственную аналитическую фикцию грамматистов. Напротив, именно разведение возвратности и залоговости позволяет точнее локализовать категориальное ядро и тем самым укрепить его онтологический статус.

С позиций теории категорий здесь правомерно говорить о частичной онтологической автономии залога. Он не образует всеохватной и идеально симметричной парадигмы, однако обладает устойчивым инвариантом: репрезентацией действия в его соотнесенности с субъектом и объектом через смену синтаксической перспективы и морфолого-синтаксического оформления. Иначе говоря, залог реален как механизм грамматической перспективизации ситуации. Его невозможно редуцировать ни к переходности, ни к возвратности, ни к системе страдательных причастий, хотя со всеми этими явлениями он вступает в отношения системного взаимодействия.

Таким образом, в русском языкознании сложилось несколько исследовательских режимов описания залога, и каждый из них схватывает определенный аспект его бытия. У Шахматова залог осмысляется через переходность, субъектно-объектные отношения и анализ возвратности; у Виноградова – через пограничность категории, полифункциональность постфикса «ся» и невозможность одномерной классификации; у Холодовича – через диатезу как базовую модель соответствия участников ситуации и членов предложения; у Бондарко – через функционально-семантическое поле залоговости, имеющее ядерно-периферийную организацию. В своей совокупности эти подходы не взаимно отменяют друг друга, а образуют восходящую линию усложнения объекта.

Собственно, онтологический вывод состоит в том, что категория залога в русском языке обладает слоистой природой. В узком смысле она существует как грамматическая оппозиция действительности и страдательности, закрепленная в системе переходного глагола и в корреляции активных и пассивных конструкций. В широком смысле она развертывается как функционально-семантическая область, охватывающая разные способы репрезентации субъектно-объектных отношений, включая часть возвратных и медиальных образований. Поэтому наиболее адекватным представляется не субстанциальное, а стратификационное понимание залога: это не «готовая вещь» внутри языка, а иерархически организованный реляционный комплекс.

Именно в таком понимании снимается ложная альтернатива между «реальной» и «сконструированной» категорией. Залог реален постольку, поскольку в языке систематически воспроизводится особая модель грамматической соотнесенности действия, субъекта и объекта. Но он одновременно и сконструирован научным описанием в том смысле, что его границы, объем и внутренняя типология зависят от выбранной исследовательской оптики. Для филолога и социолога знания здесь важен один общий вывод: спор о залоге есть спор не только о грамматическом факте, но и о режимах научного доступа к этому факту. Следовательно, онтологический статус залога в русском языкознании целесообразно определять как статус функционально-семантической грамматической категории с выраженным морфолого-синтаксическим ядром и расширенной периферией.

Таким образом, категория залога в русском языкознании не может быть адекватно истолкована ни как изолированная морфологическая парадигма, ни как вторичный эффект синтаксической деривации. История русистики показывает, что уже в трудах А.А. Шахматова залог осмыслялся через корреляцию переходности, возвратности и субъектно-объектной организации предложения, тогда как у В.В. Виноградова данная проблематика получила ещё более принципиальную формулировку: различие действительного и страдательного залога связывается не только с формой глагола, но и со строем предложения в целом. Тем самым залог предстаёт как категория, чья системная реальность обнаруживается лишь в сопряжении морфологии и синтаксиса, а не в пределах отдельной словоформы.

Не менее существенно и то, что дальнейшее развитие теории залога в отечественной науке привело к переосмыслению самого критерия его существования. А.А. Холодович, определив залог как грамматически маркированную в глаголе диатезу, фактически перенёс центр тяжести с формального показателя на способ распределения семантических ролей между синтаксическими позициями. В свою очередь А.В. Бондарко, рассматривая соотношение категории залога и поля залоговости, показал, что для русского языка релевантна не механическая симметрия форм, а ядерно-периферийная организация функционально-семантического комплекса. Отсюда следует, что онтологический статус залога должен определяться не по наличию единственного морфологического маркера, а по степени системной репрезентированности субъектно-объектной переориентации в грамматическом строе языка.

Существенным подтверждением данной позиции служит и академическая кодификация: «Русская грамматика» квалифицирует залог как категорию смешанного типа, поскольку в одних случаях залоговое противопоставление реализуется разными формами одного слова, а в других – соотношением разных глагольных единиц. Современные описания возвратности также показывают, что постфикс «ся» не тождествен залоговому значению как таковому: он изменяет синтаксические и семантические свойства глагола, нередко понижает его переходность или редуцирует число актантов, но не всегда образует собственно пассивную интерпретацию. Следовательно, возвратность и залоговость находятся в отношении пересечения, а не полного совпадения, что исключает их механическое отождествление в рамках единой формально-морфологической схемы.

В итоге представляется возможным сделать следующий обобщающий вывод. Категория залога в русском языке обладает частичной онтологической автономией: она реальна как воспроизводимый механизм грамматической перспективизации ситуации, посредством которого перераспределяются позиции агенса, пациенса и синтаксического подлежащего. Вместе с тем её границы не являются абсолютно замкнутыми, поскольку периферия залоговых значений вовлекает возвратные, медиальные и иные деривационно-синтаксические образования. С точки зрения социологии научного знания это означает, что многолетняя дискуссия о залоге отражает не отсутствие объекта, а конкуренцию различных способов его научной легитимации. Поэтому наиболее адекватно определять онтологический статус залога как статус функционально-семантической грамматической категории с морфолого-синтаксическим ядром и расширенной периферией. Такой вывод является итогом сопоставления шахматовской, виноградовской, холодовичевской и бондарковской исследовательских линий.

Таким образом результаты исследования подтверждают достижение сформулированной цели, а также последовательное решение поставленных задач. Залог в работе рассмотрен в качестве многоуровневой реляционной категории, обладающей слоистым онтологическим статусом, что составило научную новизну исследования. Считаем, что работа представляет интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград: Учпедгиз, Ленинградское отделение, 1941.
2. Виноградов В.В. *Русский язык: грамматическое учение о слове*. Москва; Ленинград: Учпедгиз, 1947.
3. Холодович А.А. *Проблемы грамматической теории*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1979.
4. Бондарко А.В. *Теория морфологических категорий*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1976.
5. Летучий А.Б. Возвратность. *Материалы к Корпусной грамматике русского языка. Глагол*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016; Ч. I: 268–340.

References

1. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad: Uchpedgiz, Leningradskoe otdelenie, 1941.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva; Leningrad: Uchpedgiz, 1947.
3. Holodovich A.A. *Problemy grammaticheskoj teorii*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1979.
4. Bondarko A.V. *Teoriya morfologicheskih kategorij*. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1976.
5. Letuchij A.B. Vozvratnost'. *Materialy k Korpusnoj grammatike russkogo yazyka. Glagol*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2016; Ch. I: 268-340.

Статья поступила в редакцию 20.04.26

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-300-304

Chang Jingyu, *Doctor of Sciences (Philology), senior teacher, Institute of Foreign Languages, Henan University (Kaifeng, China), E-mail: xiaolusf@126.com*

LITERARY GAZETTE IN THE FORMATION OF THE GORKY CULT IN LITERATURE. The article examines the history of the *Literary Gazette* newspaper during the Soviet period and its role in shaping the cult of Maxim Gorky as an ideological symbol. Using archival publications, editorials, reader letters, and visual materials, the author demonstrates how the newspaper transformed from a forum for debate into a tool for socialist construction. Particular attention is paid to Gorky's participation in the language debates of the 1930s, where literary polemics escalated into political rhetoric. It is shown that the deification of Gorky, initiated by Stalin, was systematically supported by the newspaper through panegyrics, imperative mood, and coverage of the First Congress of Soviet Writers. It is argued that the *Literary Gazette* became a key instrument in constructing the Soviet literary myth of the unity of writers and the people, offering a framework for rethinking the mechanisms of cultural production in an authoritarian state.

Key words: **Gorky Cult, *Literary Gazette*, Soviet literature, literary myth, literary debates**

Чан Цзинюй*, д-р филол. наук, ст. преп., Институт иностранных языков Хэнаньского университета, г. Кайфэн, E-mail: xiaolusf@126.com*

«ЛИТЕРАТУРНАЯ ГАЗЕТА» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТА ГОРЬКОГО В ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена истории «Литературной газеты» в советский период и её роли в формировании культа Максима Горького в качестве идеологического символа. На основе анализа архивных публикаций, редакционных статей, писем читателей и визуальных материалов автор демонстрирует, как газета превратилась из дискуссионной трибуны в орудие социалистического строительства. Особое внимание уделяется участию Горького в языковых дискуссиях 1930-х годов, где литературная полемика переросла в политическую риторику. Показано, что обожествление Горького, инициированное Сталиным, систематически поддерживалось газетой через панегирики, императивные конструкции и освещение Первого съезда советских писателей. Утверждается, что «Литературная газета» стала ключевым инструментом конструирования советского литературного мифа о единстве писателей и народа, что позволяет переосмыслить механизмы культурного производства в авторитарном государстве.

Ключевые слова: **культ Горького, «Литературная газета», советская литература, литературный миф, литературные дебаты**

«Литературная газета» занимает уникальное место в истории российской журналистики, функционируя до настоящего времени и сохраняя на своём заголовке профильные портреты А.С. Пушкина и А.М. Горького. Советский этап её истории начался в 1929 году, причём изначально издание позиционировалось как совершенно новое, а не как прямое продолжение пушкинской «Литературной газеты» эпохи либеральной аристократии. Лишь в 1967 году на первой странице впервые появился портрет Пушкина, а 3 апреля 1968 года в номере, посвящённом столетию Горького, редакция опубликовала письмо читателя, предложившего поместить рядом с Пушкиным также профиль «основоположника новой литературы». Это предложение было принято и с тех пор определяет визуальный облик издания.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью осмысления исторической роли «Литературной газеты» как уникального феномена российской и советской журналистики, продолжающего функционировать и сегодня. В современной историко-культурной науке наблюдается повышенный интерес к механизмам формирования советской культурной политики, роли периодической печати в создании идеологических мифов и конструировании национальной идентичности. «Литературная газета» выступает не только как источник по истории литературы, но и как инструмент «литературоцентризма», характерного для советского общества, где литературная дискуссия трансформировалась в политическую. Изучение взаимодействия власти, писателей и читателей через газетную периодику позволяет глубже понять механизмы культурного производства в авторитарном государстве, что сохраняет высокую значимость для современной медиаэкологии и исторической политологии.

Целью работы является комплексный анализ исторической эволюции «Литературной газеты» с момента её основания в 1929 году, включая выявление роли издания в институционализации советской литературы, а также исследование механизмов конструирования культа Максима Горького как идеологического символа социалистической культуры.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Реконструировать историю создания и институционального становления советской «Литературной газеты» в контексте политических решений партии.
2. Проанализировать динамику отношений редакции газеты с М. Горьким, включая его участие в литературных дискуссиях.
3. Исследовать конкретные механизмы медиатизации культа Горького: визуальные практики, жанровый репертуар и риторические стратегии газеты.
4. Охарактеризовать роль «Литературной газеты» в ключевых языковых и литературных дискуссиях 1930-х годов.
5. Выявить механизмы трансформации литературного обсуждения в политическую риторику на материале публикаций о Первом съезде советских писателей.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в рамках комплексного анализа рассмотрен процесс сакрализации Горького на страницах «Литературной газеты» как целенаправленная идеологическая кампания, а не спонтанное почитание.
2. Выявлен феномен «обожествления» Горького, инициированный Сталиным и реализованный через газетную риторику, установлена роль читательского письма как легитимного обоснования редакционного решения о размещении профиля Горького рядом с Пушкиным на заголовке, что демонстрирует технологию «обратной связи» в советской пропаганде.
3. Доказано, что обсуждение языковых проблем в газете целенаправленно переводилось из эстетической плоскости в политическую, связывая «чистоту языка» с «построением социализма».

Теоретическая значимость работы заключается в её вкладе в развитие нескольких смежных научных направлений. В области истории советской журналистики в исследовании предлагается модель анализа специализированной толстой газеты как промежуточного типа средств массовой информации, занимающего нишу между ежедневной прессой и литературным журналом. В рамках социологии литературы обосновывается концепт «литературоцентризма» в качестве доминантной черты советской культуры, где литература выполняла не только идеологическую и педагогическую, но и квазирелигиозную функции. Наконец, в работе раскрываются механизмы конструирования советского литературного мифа о «единстве писателей и народа».

Практическая значимость исследования определяется широкими возможностями применения его результатов. Полученные выводы могут быть использованы при разработке и преподавании университетских курсов по истории русской журналистики, истории советской литературы, культурологии и политической истории России XX века. Материалы работы также применимы при подготовке учебных и методических пособий, посвящённых анализу идеологической составляющей медиатекстов. И работа может быть полезна для дальнейшего источниковедческого анализа архивных материалов «Литературной газеты», особенно касающихся начального периода её существования (1929–1936 годы).

В исследовании применялся комплексный междисциплинарный подход. Контент-анализ использован для систематического изучения тематики публикаций и частотности упоминаний ключевых фигур. Дискурс-анализ применён для деконструкции риторических стратегий. Историко-типологический метод определил место газеты в системе советских средств массовой информации (СМИ). Биографический метод реконструировал личные отношения Горького с редакцией. Метод визуального анализа использован для интерпретации паратекстуальных элементов.

Возрождение советской «Литературной газеты»

1929 год стал периодом больших политических и экономических преобразований в Советском Союзе. Это также был период зарождения советской культуры. Постепенно формировалась система советских социалистических газет, и важную роль в этом играли специализированные газеты и журналы. В 1923 году XII съезд Российской коммунистической партии (большевиков) принял резолюцию «По вопросам печати, пропаганды и агитации», в которой было принято решение о создании специализированных газет. В решении указывалось: «*Для каждого основного слоя читателя необходимо создать особый тип газеты. Имея целую систему газет, партия должна более или менее точно распределить между ними сферу деятельности, чтобы каждая газета ориентировалась по преимуществу на определенный слой массы читателей*» [1]. В ознаменование дня рождения Ленина, 22 апреля 1929 года, начала издаваться «Литературная газета».

Литературные газеты представляют собой форму СМИ, отличную от литературных журналов. Маркс и Энгельс однажды отметили: «То, что представляет наибольший интерес газеты, – ее повседневное вмешательство в движение и возможность быть непосредственным рупором этого движения, отражение текущей истории во всей ее полноте, непрерывное живое взаимодействие между народом и ежедневной печатью народа» [2]. Литературные газеты могут хорошо дополнять крупные литературные журналы, доминирующие в русской культурной

и новостной традиции. Их материалы свежи, формы гибки, а отклик быстр. Они способны улавливать даже самые незначительные динамические изменения в процессе литературной общественной жизни и проникать в ряды обычных читателей, не имеющих доступа к крупным литературным журналам, привлекая больше людей к вниманию и участию в национальной культурной и художественной жизни.

Первый номер советской «Литературной газеты» показан на рисунке 1. Заголовок расположен по обе стороны от основного блока газеты. В левой части номера представлена информация о редактировании, издании, ценах и подписке, а в правой – краткое описание, сообщающее о том, что в выпуске содержатся статьи, литературная критика, форумы писателей, переписка писателей, посещения заводов, рассказы и стихи, эссе и иллюстрации. В заголовке указаны дата публикации, тираж и издательский цикл, прямо указывающие на то, что это официальная газета Союза советских писателей. Первый номер фактически содержал значительное количество нелитературного печати, причем значительную часть страниц занимали международные новости. Это объяснялось тем, что на момент основания газеты политическая и культурная обстановка в стране была крайне хаотичной, а литературная политика – неясной. Кроме того, большой и сложный редакционный коллектив затруднял быстрое определение позиций газеты в этой новой и хаотичной среде. Позже ситуация улучшилась, и самопозиционирование газеты стало более ясным. Заголовок этого номера «Литературной газеты» представлял собой редакционную статью под названием «Газета писателей», в которой подробно излагались задачи и цели газеты: *помочь писателю выработать свое мировоззрение, отвечающее тем задачам, которые ставят себе трудящиеся Советского Союза, помочь писателю изучить окружающую действительность и определить его место, роль и значение в ней. ... «Литературная газета», являясь органом Федерации объединений советских писателей, не может и не должна замалчивать существующие принципиальные разногласия между различными литературными объединениями и группами. Она будет считать своей обязанностью настойчиво и терпеливо разъяснять и исправлять те или иные ошибки отдельных групп и лиц и вести решительную борьбу с упадочничеством, разочарованием и равнодушием к вопросам на-*

Цена номера 8 копеек

ЛИТЕРАТУРНАЯ ГАЗЕТА

№ 1. Понедельник, 22 апреля 1929 г. | Орган Федерации Об'единений Советских Писателей. | Выходит еженедельно.

ГАЗЕТА ПИСАТЕЛЕЙ

Двойственность германской политики

Торг продолжается

ВЛАДИМИР ИЛЬИЧ ЛЕНИН

Зарубежная хроника

На фабрики, на заводы!

Ленинград

Тираж займа 1927 г.

Вечер Эриха Дракса

Соломон Львович и Василий Витальевич

Рис. 1. Первая страница «Литературной газеты» 22 апреля 1929 г.

шей советской общественности. ... «Литературная газета» будет также бороться с групповыми и кружковыми методами критики, против командного ее тона, травли, огульного наклеивания на писателей различных ярлычков и т. п. ...Стоя на почве резолюции ЦК, «Литературная газета» будет проводить в области художественной литературы принцип свободного соревнования различных группировок и течений и бороться против всяких попыток установления единообразия путем приказа и принуждения [3].

Горький был важной фигурой, которая привела советских писателей к завершению их роли в социалистическом строительстве. Хотя Горький не принимал непосредственного участия в создании «Литературной газеты» как самый авторитетный советский писатель и самый активный общественный деятель, как редактор, ценивший литературную редакционную работу, он имел множество связей с «Литературной газетой».

Дружба Горького с «Литературной газетой»

Тесные отношения между «Литературной газетой» и великим писателем Максимом Горьким начались давно. С самого начала «Литературная газета» стремилась установить контакт с Горьким и получить его наставления. 3 апреля 1929 года перед выходом газеты в свет редакция телеграфировала Горькому с просьбой написать статью под названием «Писатели и советская действительность». 6 апреля 1929 года редакция снова обратилась к Горькому с просьбой написать памятную статью, но обе просьбы остались без ответа. После того как А. Серивановский стал главным редактором в 1931 году, газета почти полностью находилась под влиянием «РАПП», и Горький активно сотрудничал с её руководителями, включая Л. Авербаха и В. Киршуна. 28 марта 1932 года редакционная коллегия «Литературной газеты» направила Горькому письмо с поздравлением по случаю его 64-летия и просьбой к писателям курировать газету и поддерживать с ней долгосрочное сотрудничество. Руководство Горького действительно имело особое значение для «Литературной газеты», которая в период быстрых культурных изменений нуждалась в твёрдых ориентирах при сложном составе редакционной коллегии. В инциденте с Замятиным и Пильняком «Литературная газета» первоначально выступала в качестве крупного медийного инструмента, нападая на двух писателей. Однако в своей статье «О трате энергии» Горький защищал двух несправедливо обиженных писателей и выступал против чрезмерных нападок на них. «Литературная газета» впоследствии согласилась с этой позицией, фактически предотвратив крайние меры со стороны газеты. В 1934 году, когда редакционный отдел подвел итоги пяти лет своего существования, он провел следующую самооценку: *«Газета немало сделала нужного и полезного. И сейчас «Литературная газета» полностью мобилизована на реализацию партийной линии в литературе, линии Оргкомитета, линии А.М. Горького, его руководителя, помощи и указаниям которого мы обязаны теми достижениями, которые у нас имеются. К ним, если говорить о последнем периоде работы, следует, нам кажется, отнести прежде всего борьбу за качество литературы, начатую по инициативе и проводимую под руководством Алексея Максимовича»* [4].

Главные редакторы «Литературной газеты» придавали большое значение мнению Горького. Почти каждый главный редактор, вступив в должность, писал Горькому с просьбой о помощи. Самый тесный контакт и наиболее широкое сотрудничество с Горьким были у главного редактора «Литературной газеты» С. Джинамова. За время его пребывания на этом посту в газете были опубликованы «Участникам Гражданской войны – о целях и задачах издания «История Гражданской войны» и «За работу!» в поддержку двух проектов Горького: «История Гражданской войны» и «История фабрик и заводов». Сам С. Джинамов также опубликовал «М. Горький и Запад» в 1932 году. Увеличились и публикации Горького в газетах, в том числе «Приветствие Пленуму ВОАПП», «Против империалистических войн: За защиту СССР», «О журнале “30 дней”» и «Приветствие составлению промышленных ОГИЗ».

«Литературная газета» оставалась площадкой для публикации статей Горького, горячо одобряя и поддерживая его литературные взгляды и деятельность, подчеркивая его ведущую роль в развитии Советской литературы. 1932 год был назван «годом Горького», годом возвращения Горького в Советский Союз, и вся страна отмечала 40-летие его литературной деятельности. «Литературная газета» сообщила своим читателям о грандиозных торжествах, а также опубликовала сборник статей Горького, таких как «Письмо Льву Никулину. Отзыв к книге Никулина “Записки спутника”», «Победим стихи природы и стихию прошлого» и «Письмо в «Литературную газету» о М. Пришвине», «О темах», «О сборнике Беломорстроя», «Письмо харьковскому заводу сельскохозяйственных машин “Серп и Молот”», «Первый опыт», а также критические статьи о литературной деятельности Горького, такие как «Горький в драматической цензуре» и «Горький о литературной учёбе». 23 сентября «Литературная газета» также опубликовала специальный выпуск, посвященный 40-летию культурной деятельности Горького. В этот выпуск вошли многочисленные поздравительные статьи и литературные рецензии отечественных и зарубежных писателей, литературных журналов и литературных организаций, а также отрывки из репрезентативных литературных произведений Горького начиная с 1892 года.

В 1935 году публикации Горького в «Литературной газете» оставались значительными, включая такие статьи, как «Об издании “Бесов”», «Приветствие А.П. Чапыгину», «Памяти Григория Быкова», «Замечательный человек эпохи», «Пролетарская ненависть», «О новом человеке», «Заметки о детских играх и книгах». После смерти Горького 18 июня 1936 г. в газете были опубликованы многочисленные панегирики, мемуары и воспоминания, в том числе «Медицинское заключение о смерти А.М. Горького», «Заметки о “Жизни Клима Самгина”», «Эстетические взгляды Горького», «Новые материалы о Горьком», «Мечта Горького: цикл статьей». 30 июня 1936 года газета опубликовала редакционную статью под названием «Наследие Горького», в которой обобщила и объяснила значение и роль Горького. С тех пор газета ежегодно публиковала памятные статьи в годовщину смерти Горького, вспоминая этого великого писателя.

Участие Горького в литературных дебатах

«Литературная газета» была дискуссионным изданием, где писатели, критики и читатели могли свободно выражать свои взгляды на одни и те же вопросы. Мнения противоположных сторон могли одновременно публиковаться в газете, чтобы читатели могли принимать их во внимание. Это было преимуществом, отличавшим литературные газеты от крупных литературных журналов: более короткий цикл публикации газет позволял гибче и оперативнее реагировать на мнения других и проводить более эффективные дебаты. Благодаря участию Горького дискуссии в «Литературной газете» о детской литературе, литературном языке и формализме оказали значительное социальное влияние. В частности, масштабные дебаты о литературном языке в 1930-х годах получили широкое признание в литературном мире.

«Литературная газета» начала уделять внимание языковым вопросам еще в 1929 году. В своей статье «Культура речи в газете – Влияние канцелярского языка. Вернемся к образцу литературы» Г. Винокур критиковал жесткий и неясный язык официальных газетных документов и утверждал, что чтение классики имеет большое значение для совершенствования литературного вкуса и развития лингвистики. В 1932 году Горький впервые опубликовал «О прозе» в журнале «Год Шестнадцатый», положив начало крупной дискуссии о языке. Он критиковал роман Панфилова «Бруски», находя некоторые его выражения приторными и многословными, и утверждал, что писатели должны уважать язык и придерживаться его принципов.

В 1933 году известный писатель Федин опубликовал статью «Литературный язык», в которой неоднократно упоминал слово «борьба»: «борьба за культуру языка», «борьба за форму художественного произведения» и «борьба за чистоту речи». 29 декабря 1933 года критик Р. Рош опубликовал в «Литературной газете» статью «В борьбе за чистоту языка и о пуризме. Заметки к заметкам редактора М. Презента», в которой также выступал против лингвистического пуризма, педантизма и консерватизма, критикуя некоторые чрезмерно витиеватые выражения. Однако он не отвергал и даже защищал формальные выражения, такие как «попытка», «мера» и «несоответствие».

Дискуссии по языковым вопросам в 1934 году принесли наиболее плодотворные результаты. 19 января Панфилов опубликовал статью под названием «Слова, каких нет у Даля» в «Вечерней Москве». 28 января в «Литературной газете» был опубликован ответ Горького на эту статью «По поводу одной дискуссии». Горький выступил против предложения Панфилова заменить литературный язык диалектом, утверждая, что писателям не следует позволять использовать язык произвольно. Он считал, что молодые писатели должны учиться у богатого языкового материала и превосходного стиля письма выдающихся риториков, таких как Герцен, Некрасов, Тургенев, Салтыков, Лесков, Успенский и Чехов. «*Задача серьёзного литератора сводится к тому, чтобы отсеять, отобрать из этого хаоса наиболее точные, ёмкие, звучные слова, а не увлекаться хламом вроде таких бессмысленных словечек, как «подъялдыкивать», «базынить», «скукоживаться» и т. д.*» [5]. В ответ на защиту А. Серафимовичем статьи Панфилова «О писателях “облизанных” и “необлизанных”» Горький 14 февраля написал еще одно открытое письмо – «Открытое письмо А.С. Серафимовичу». В письме его внимание вышло далеко за рамки литературного языка. Он считал, что развитие художественного языка связано с культурным уровнем, и призывал молодых писателей стремиться к простоте, точности и уместности языка, иначе не может быть точной идеологии. 18 марта 1934 года «Литературная газета» вместе с «Известиями» и «Правдой» опубликовала статью Горького «О языке», в которой он ясно заявил: «*В числе грандиозных задач создания новой социалистической культуры пред нами поставлена и задача организации языка, очищения его от паразитивного хлама. Именно к этому сводится одна из главнейших задач нашей советской литературы*» [6]. Он выступал за борьбу с «неудачными фразами» в книгах и против бессмысленного языка. Он критиковал разговорные выражения, такие как «мура», «буза», «волынить», «шамать», «дай пять», утверждая, что борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка есть борьба за орудие культуры. А. Болотников считал, что проблема литературного языка, поднятая Горьким, по сути, является вопросом ответственности писателей.

«Литературная газета» считала, что литературный язык действительно находится в кризисе, как говорил Горький, и приглашала многих писателей и критиков к участию в дискуссии. Среди сторонников Горького были А. Толстой, М. Слонимский, Шолохов, Леонов и другие. Редакция также опубликовала ряд статей в поддержку Горького, в том числе «О корявой мужичьей силе», «За культуру языка», «Наши задачи» и «Ответ оппонентам». В этих статьях подчеркивалось, что при социализме язык не может развиваться спонтанно, а должен быть частью массового образования. В статье «За культуру языка» содержался призыв к искоренению диалектов и ругательств, поскольку борьба за язык и культуру есть борьба за социалистическую культуру.

В приведенном выше обсуждении «Литературная газета» избегала критики языка, используемого в официальных документах, вместо этого обращая внимание на опровержение избыточного и вычурного стиля письма, также связывала языковой стиль с революционным духом, целенаправленно развивая тезис Горького о том, что «построение литературного языка – это построение культуры», в тезис о том, что «построение литературного языка – это построение социализма». Обсуждение языковых вопросов вышло за пределы культурного пространства и перешло в политическое, что также является конкретным примером феномена «литературного центризма» в Советском Союзе.

Обожествление Горького

Обожествление Горького, или феномен «поклонения Горькому», началось со Сталина, который утвердил свой политический авторитет, обожествляя Ленина, и осуществлял социалистическое литературно-идеологическое строительство, обожествляя Горького. Политический статус Горького и его влияние в общественном мнении значительно возросли. Его имя также использовалось для названия Нижнего Новгорода, Ленинградского Большого театра, Института мировой литературы и т. д. «Литературная газета» была одним из важнейших пропагандистских инструментов формирования этого культа.

Пропаганда и репортажи «Литературной газеты» о Первом съезде советских писателей подняли поклонение Горькому на новый уровень. Во время съезда газета неоднократно подчеркивала значение Горького для литературы и всей страны. Образ Горького был полностью обожествлён во время съезда. Неудивительно, что сам Горький открыто шутил в своей речи на Первом съезде советских писателей: «*Уважаемые товарищи, мне кажется, что здесь чрезмерно часто произносится имя Горького с добавлением измерительных эпитетов: великий, высокий, длинный и т. д.*» [7]. Он указывал, что чрезмерное акцентирование и возвышение одной личности заслонит значимость других. Как показано на рисунке 2, на первой полосе «Литературной газеты» в день открытия съезда по обе стороны от заголовка были размещены фотографии Сталина и Горького в полный рост, сопровождаемые панегириком, восхваляющим обоих. Имена Сталина и Горького были выделены жирным шрифтом. Заголовок гласил: «Во главе с Горьким – это звучит гордо», «Путь Горького известен всем. Горький – сегодня, Горький – руководитель советской литературы, старший друг и товарищ для каждого писателя». В статье также часто использовалось повелительное наклонение, настойчиво призывая писателей подражать Горькому и тесно связывать свое творчество с рабочим классом, социалистическим строительством и делом партии. «Литературная газета» рассматривала Горького как духовного лидера литературы и общественной мысли. Самой заметной в газете 18 августа была фотография Горького, выступающего на съезде, сопровождаемая крупным заголовком: «Создадим великую литературу социализма! Съезд заслушал доклад Алексея Максимовича Горького». Раздел «Открытие съезда» этого номера ярко демонстрирует высочайший статус Горького. В нем публикуется доклад Горького на съезде и восторженная реакция участников, причем его имя неоднократно упоминается в статье, а его речь часто прерывается аплодисментами. Тон докла-

Литературная газета

№ 104 (420) 17 АВГУСТА 1934 ГОДА Цена 20 коп.

СЕГОДНЯ ОТКРЫВАЕТСЯ ВСЕСОЮЗНЫЙ С'ЕЗД СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

ГРАВЮРА НА ДЕРЕВЕ А. КРАВЧЕНКО

ТОВ. ЛЕНИН ТАК ОПРЕДЕЛИЛ ЗАДАЧИ ИСКУССТВА:

Искусство принадлежит народу. Оно должно уходить своими глубочайшими корнями в самую толщу широких трудящихся масс. Оно должно быть понятно этим массам и любимо ими. Оно должно объединять чувство, мысль и волю этих масс, подымать их. Оно должно пробуждать в них художников и развивать их.

ТОВ СТАЛИН ТАК ОПРЕДЕЛИЛ РОЛЬ ПИСАТЕЛЕЙ:

Есть и весьма нужны социалистическому строительству инженеры-металлурги, инженеры-строители, инженеры-электрики. Нам нужны инженеры, которые строят домны, нужны инженеры, которые строят автомобили, тракторы. Но нам не меньше нужны инженеры, которые строят человеческие души; вы, писатели, инженеры, строящие человеческие души.

ПОД ЗНАМЕНЕМ БОЛЬШЕВИСТСКОЙ ПАРТИИ, ПОД РУКОВОДСТВОМ ЛЕНИНСКОГО ЦК И ВЕЛИКОГО СТАЛИНА— ВПЕРЕД, К НОВЫМ ПОБЕДАМ!

Рис. 2. Первая страница «Литературной газеты» 17 августа 1934 года

да напоминает точку зрения молодого писателя, присутствующего на съезде и восхищающегося своим кумиром, и статья на протяжении всего текста отражает восхищение и уважение к Горьком. Раздел «Горький на трибуне» также подробно описывает реакцию аудитории после речи Горького. Впоследствии в газете была опубликована статья «Вчера на съезде продолжались прения по докладу А.М. Горького и содокладам».

Репутация Горького распространялась не только среди писателей. Представители заводов и ферм также выразили ему глубокое уважение и благодарность. Представители рабочих были очень благодарны Горькому. Литературные работники колхозов выразили своё доверие Горькому. Зарубежные писатели также выразили безграничное уважение и восхищение Горьким. Ху Ланьчи, китайская писательница, присутствовавшая на съезде, выразила свои впечатления от съезда и Горького в форме стихотворения. Она выразила свое восхищение и благодарность Горькому, который для нее был не только лидером социалистической литературы и председателем съезда советских писателей, но и более доступной и благородной фигурой:

«Гнев и горе спрятаны в сердце.
И всегда на лице у меня улыбка.
Горький!
Сегодня я увидела тебя,
И вспомнились мне убитые товарищи.
Победив, мы придем,
Мы станем вокруг тебя,
И ты снимаешь с нас
Окровавленные одежды боя» [8].

«Литературная газета» разделяла дыхание и судьбу советской пролетарской культуры. Родившись в то время, когда советская культура только зарождалась и процветала, она отражала взгляды и позиции всего литературного и художественного сообщества относительно текущей ситуации и основных литературных событий. Ее поддержка и воспитание рабоче-крестьянских писателей значительно ускорили формирование рядов пролетарских писателей, и она постоянно призывала и привлекала интеллигенцию к участию в народном труде, культивируя её пролетарское мировоззрение. Литература заняла доминирующее положение по сравнению с новостной повесткой, став самым мощным культурным инструментом социалистического строительства. Эта функция во многом была реализована благодаря руководству и помощи Горького, а положение Горького в период социалистического литературного строительства еще больше укрепилось благодаря «Литературной газете».

Благодаря неустанному восхвалению Горького со стороны «Литературной газеты» успешно утвердились советский литературный миф и литературная вера. Руководитель отдела политической психологии Института США и Канады РАН Екатерина Егорова считает, что в бывшем СССР существовало множество мифов о стране, таких как представления *о «великой и могучей»* державе, о том, что СССР – *«добрый, прекрасный, справедливый». Эти мифы, постепенно гипертрофированные и бесконечно приукрашенные пропагандистскими органами, превратились в веру целого народа* [9]. Смысл советского литературного мифа заключается в единстве советских писателей с пролетарскими рабочими и крестьянами, в том, что литература является общим делом писателей и народа, и что великая советская литература и социалистическая культура процветают и будут вести за собой развитие мировой культуры. «Литературная газета» проводила культурно-пропагандистскую работу, фокусируясь на литературной деятельности Горького, укрепляла культ Горького, создавала миф о советской литературе и формировала национальный образ процветающей пролетарской литературной деятельности и молодой социалистической державы.

Проведённое исследование достигло поставленной цели: осуществлён комплексный анализ эволюции «Литературной газеты» и раскрыты механизмы конструирования культа М. Горького как идеологического символа. Доказано, что газета прошла путь от дискуссионной трибуны к орудию партийной линии, а языковые дискуссии 1930-х годов целенаправленно переводились из эстетической плоскости в политическую. Установлена роль читательского письма как легитимного обоснования размещения портрета Горького на заголовке. Теоретическая значимость заключается в обосновании концепта «литературоцентризма» и модели анализа специализированной газеты, практическая – в возможности применения результатов в учебных курсах и редакционной практике.

Дальнейшее развитие темы может идти по направлению сравнительного анализа газеты в разные периоды советской истории, изучения рецепции массовым читателем, а также применения цифровых методов к полному архиву издания. Статья адресована исследователям истории журналистики, советской литературы, культурологии, преподавателям и студентам гуманитарных факультетов, а также специалистам по анализу идеологической составляющей медиа.

Библиографический список

1. *По вопросам пропаганды, печати и агитации.* Резолюция XII Съезда РКП(б) 17–25 Апреля 1923 г. Available at: https://studfile.net/preview/12900576/page:16/
2. Маркс К. и Энгельс Ф. *Сочинения.* Available at: http://www.uaio.ru/marx/07.htm?ysclid=mmkkq1yoxc819931084
3. Газета писателей. *Литературная Газета*. 1929; № 1.
4. Литературная печать. *Литературная Газета*. 1929; № 55.
5. Горький М. По поводу одной дискуссии. *Литературная Газета.* 1934; № 9.
6. Горький М. О языке. *Литературная Газета.* 1934; № 33.
7. Продолжение прений по докладу А.М. Горького и содокладам. *Литературная газета.* 1934; № 109.
8. Лан-чи Х. Горькому. *Литературная Газета.* 1934; № 118.
9. 岳永红. 从苏联神话到新俄罗斯神话——苏联解体后俄罗斯人的社会政治心理历程. *国际观察.* 1995; № 4: 53–55. (Юэ Ю. От советского мифа к неорусскому мифу: социально-политический психологический путь россиян после распада Советского Союза. *Международный обзор.* 1995; № 4: 53–55).

References

1. *Po voprosam propagandy, pechati i agitacii.* Rezolyuciya XII S`ezda RKP(b) 17-25 Aprelya 1923 g. Available at: https://studfile.net/preview/12900576/page:16/
2. Marks K. i `Engel's F. *Sochineniya.* Available at: http://www.uaio.ru/marx/07.htm?ysclid=mmkkq1yoxc819931084
3. Gazeta pisatelej. *Literaturnaya Gazeta*. 1929; № 1.
4. Literaturnaya pechat'. *Literaturnaya Gazeta*. 1929; № 55.
5. Gor'kij M. Po povodu odnoj diskussii. *Literaturnaya Gazeta.* 1934; № 9.
6. Gor'kij M. O yazyke. *Literaturnaya Gazeta.* 1934; № 33.
7. Prodolzhenie prenij po dokladu A.M. Gor'kogo i sodokladam. *Literaturnaya gazeta.* 1934; № 109.
8. Lan-chi X. Gor'komu. *Literaturnaya Gazeta.* 1934; № 118.
9. 岳永红. 从苏联神话到新俄罗斯神话——苏联解体后俄罗斯人的社会政治心理历程. *国际观察.* 1995; № 4: 53–55. (Yu`e Yu. Ot sovetskogo mifa k neorusskomu mifu: social'no-politicheskij psihologicheskij put' rossiyan posle raspada Sovetskogo Soyuza. *Mezhdunarodnyj obzor.* 1995; № 4: 53-55).

Статья поступила в редакцию 26.04.26

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-304-308

Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*

Isaeva A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*

Mugidova M.I., *Cand. of Sciences (Philology), Departments of Russian and English Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: mugidova@mail.ru*

LINGUISTIC REPRESENTATION OF A CONCEPT AND PARADIGM OF PEDAGOGICAL DISCOURSE. The article examines basic concepts in fiction. These concepts allow to model a value-based picture of pedagogical discourse, describing the regional values paradigm. The aspect of studying concepts in the text of fiction functions as a source of paradigm of the language of regional fiction, interpreting images of artifacts with a description of the representation of values reflecting the ethnic mentality of communities. The choice of this study is driven by an analysis of cultural parameters in literary texts and the strategy of pedagogical discourse, reflecting the formation of linguistic identity. The description of cultural parameters in pedagogical discourse forms a comprehensive research area encompassing cognitive-linguistic, semiotic, and aesthetic aspects of literary text research.

Key words: **language skills, language competence, use of texts, fiction, formation of linguistic identity**

***Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***М.И. Мугидова**, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: mugidova@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА И ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена исследованию базовых концептов в тексте художественной литературы, которые позволяют моделировать ценностно-значимую картину педагогического дискурса с описанием парадигмы ключевых компетенций (метод воспитания ↔ знание). Аспект исследования концептов функционирует как источник парадигмы языка региональной литературы в тексте художественной литературы, интерпретирует образы, артефакты с описанием ценностей, отражающих менталитет языковой идентичности. Выбор исследования обусловлен анализом параметров дискурса, отражающих формирование языковой идентичности в тексте художественной литературы. Описание параметров в тексте художественной литературы позволяет конструировать сферу исследования концептов, охватывающих когнитивно-лингвистические, семиотические и эстетические аспекты педагогического дискурса.

Ключевые слова: **языковые навыки, языковая компетенция, использование текстов, художественная литература, формирование языковой идентичности**

В современном языкознании выделяются разнообразные методологические парадигмы, анализирующие базовый региональный концепт. Наиболее репрезентативной считается когнитивная парадигма, трактующая концепт как ментальную структуру, объединяющую знания, ассоциативные поля и эмоционально-ценностный опыт языкового коллектива. С этой позиции базовый концепт рассматривается как результат кооперативной когнитивно-коммуникативной деятельности, обусловленной социокультурными детерминантами и семиотическими уровнями концептуализации.

Актуальность выбранной темы обусловлена несколькими факторами. Первое – это интерес к исследованию этнокультурной идентичности художественных текстов различных этносов ввиду углубляющейся глобализации и транскультурного диалога. Второе – художественная адаптация текста требует скрупулёзного сохранения культурно-специфических коннотаций, поскольку именно педагог вводит читателя в пространство цивилизационной эстетики (метод воспитания↔ знание).

Цель – исследовать теоретические основы концепта в современном языкознании и определить специфические черты и механизмы вербальной репрезентации архетипических концептов в русском художественном тексте.

Задачи исследования: изучить теоретические основы исследования концепта; описать средства репрезентации базовых региональных концептов в русском художественном тексте; раскрыть специфические черты и механизмы вербальной репрезентации архетипических концептов.

Объект исследования – базовые региональные концепты русского языка.

Предмет исследования – средства репрезентации региональных концептов на русском языке.

Степень разработанности темы демонстрируется публикациями множества исследователей, сосредоточенных на вопросах межкультурного трансферта художественного дискурса и анализе базовых этнокультурных концептов. Особое значение имеют работы Ю.М. Лотмана, Т.Г. Скребцовой, А.В. Суперанской, посвящённые семантическому моделированию текста и культурной герменевтике. Труды Н.Н. Коротковой, Г.И. Богина, Е.Ю. Курдюмовой рассматривают перевод образной системы и консервацию культурно-исторического кода первоисточника. Однако проблема адекватной репрезентации региональных концептов остаётся нерешённой и требует дальнейшего анализа.

Методологическую основу работы составляют лингвистические и сопоставительные аналитические методы, герменевтическая стратегия декодирования семантики текста, отечественная школа теории перевода (А.В. Фёдоров, И.С. Алексеева). Эмпирический корпус обрабатывается средствами детального компонентного анализа, межъязыковой корреляции вариативных переводческих версий и когнитивной интерпретативной процедуры.

Научная новизна исследования заключается в углублении транслятологической парадигмы и дисциплины межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и углублении транслятологической парадигмы и дисциплины межкультурной коммуникации посредством выявления новых параметров репрезентации регионально-культурных концептов.

Практическая значимость работы проявляется в перспективе интеграции её выводов и методических рекомендаций в систему профессиональной подготовки преподавателей, а также при конструировании учебно-методических комплексов и авторских курсов по региональной культуре и постколониальной литературе. Полученные результаты могут быть использованы в учебном процессе филологического направления, курсов межкультурной коммуникации, обеспечивая студентов важными теоретическими знаниями и прикладными методами работы над художественными текстами.

Современная психолингвистика акцентируется на лабораторном изучении алгоритмов декодирования и продуцирования речи, выявлении влияния базовых ментальных схем на расшифровку высказываний и структурирование мысли. Такой подход предполагает обращение к корпусам текстов, проведение этимологического и семасиологического анализа сдвигов значений лексем и устойчивых конструкций, маркирующих ключевые представления.

Корпусные методики сбора и компьютерного анализа данных, интеграция средств машинного обучения повышают продуктивность исследований, ускоряя аккумуляцию и систематизацию материала. Классификационные когнитивные признаки отражаются в архисемах, формирующих семиотическое содержание базовых лексико-семантических единиц концептов. Через комплексный семантический анализ когнитивных единиц можно детерминировать их специфические релевантные, таксональные, классификационные характеристики. При этом когнитивная теория фокусируется на реконструкции внутренней организации концепта, идентификации его компонентных слотов. Стремительное становление лингвоконцептологии инициировало в языкознании направление дисциплины, исследующей концепты как когнитивные структуры коллективного сознания и культурной памяти. Лексема «концепт» относится к фундаментальному понятийно-терминологическому аппарату когнитивной лингвистики: в данной научной парадигме термин окончательно институционализировался, однако его ментально-семантические, категориальные, аксиологические и репрезентативные параметры трактуются исследователями по-разному [1, с. 26]. Концептами считаются не любые когниции, а лишь содержательно релевантные ценностно ориентированные сведения, устойчиво репрезентируемые символикой в коллективном и индивидуальном дискурсивном опыте языковой личности [2, с. 12]. Следовательно, концепты – ментальные репрезентации, семантически структурированные, когнитивно закреплённые языком, сообществом носителей культуры [3, с. 35] (табл. 1).

Таблица 1

Концепт – фундаментальный понятийно-терминологический аппарат когнитивной лингвистики	
Когниции + ментально-семантический аппарат когнитивной лингвистики	Ценностно ориентированные сведения
Когниции + категориальные параметры аппарата когнитивной лингвистики	Ментальные репрезентации
Когниции + аксиологические параметры аппарата когнитивной лингвистики	Символы коллективного дискурсивного опыта
Когниции + репрезентативные параметры аппарата когнитивной лингвистики	Символы индивидуального дискурсивного опыта

Осмысление специфики собственного культурного кода помогает субъектам определить личную позицию в цивилизационном пространстве, принимать ответственные решения о будущем и строить гармоничные отношения с социумом. Постижение чужих ментальных репрезентаций усиливает межкультурную коммуникацию, снижает конфликты, укрепляет эффективное международное партнёрское взаимодействие. Исследование характеристик и идейно-смысловой специфики фундаментальных региональных концептов демонстрирует, что каждая цивилизация располагает неповторимой ценностно-семантической системой координат, формирующей мировоззренческие ориентиры и поведенческие паттерны. Данные знания необходимо применять при конструировании справедливого и устойчивого мирового порядка, основанного на признании равноправия и уважении культурно-исторических прав любого этноса. Продолжая анализировать и интерпретировать базовые региональные концепты, мы приближаемся к системному решению многочисленных социокультурных и политико-управленческих проблем эпохи.

Раскрывая алгоритм функционирования социального организма, мы способны предложить действенные стратегии преодоления кризисов и оптимизации менеджмента развития общества. Следовательно, изучение региональных концептов приобретает ключевую актуальность в стремительно трансформирующемся мире, открывая ресурсы для креативного освоения вызовов и перспектив прогресса цивилизации [4, с. 16].

Художественный текст функционирует как специфический коммуникативно-семиотический простор, где автор и реципиент соотнесены, а первоосновные

этнокультурные концепты реализуются через спектр лексико-грамматических механизмов.

Одним из ключевых способов репрезентации этнокультурного колорита служит апелляция к топонимике и природно-географическим реалиям. Топонимические единицы выполняют существенную функцию в конструировании пространственно-временного хронотопа произведения, способствуя моделированию ландшафтного образа, коррелирующего с определённой цивилизационной традицией. Так, онимы населённых пунктов актуализируют архетипические представления о социокультурных укладах, ритуальных практиках и вероисповедных системах. Через онимы рек, озёр, гор и лесов формируется аура, сопряжённая с историческим опытом и мифопоэтикой народа [5, с. 31].

Другим весомым механизмом языковой объективации региональных концептов выступают антропонимы, то есть собственные имена персонажей художественного текста. Эти ономастические единицы обладают коннотативной семантикой, выявляя менталитет и психотип этноса [6, с. 22]. Нередко фамильные номинации кодируют социально-стратификационные признаки, генеалогические маркеры либо профессиональные идентификаторы. Персонажные имена участвуют в сюжетообразовании, акцентируя этноспецифические, поведенческие и морально-ценностные установки произведения (табл. 2).

Эксплуатация архетипических природных символов выполняет ключевую функцию при репрезентации региональных концептов. Ландшафт интерпретируется субъектом сквозь призму собственной этнокультурной идентичности, поэтому семиотика природных объектов и процессов варьируется у разных этносов. К примеру, лес в русской ментальной традиции воплощает тайну, загадочность и магию, тогда как степь коннотирует простор, свободу и духовность. Морской экообраз в западном литературном каноне нередко функционирует как сема свободы и путешествий, тогда как в восточном дискурсе море зачастую маркируется знаками смерти и опасности [7, с. 13].

Особое место в фольклоре занимают паремии: пословицы, поговорки и крылатые выражения, транслирующие мудрость и философию. Эти лаконичные тексты аккумулируют межпоколенческий опыт, отражая мировоззрение социума в различных аспектах бытия. Эмотивно-прагматическое использование паремий позволяет реконструировать дух эпохи, вскрыть аксиологическую систему жизненных ориентиров и нравственных норм конкретного этноса. Яркой показательной иллюстрацией служат русские пословицы, насыщенные архетипическими смыслами, например: «*Без труда не выловишь рыбку из пруда*».

Колористический символизм широко задействован в художественных текстах для выражения регионально-культурных концептов. Хроматическая палитра обладает значительным психолингвистическим ресурсом воздействия на рецептор читателя, инициируя множественные ассоциативные ряды и аффекты. В русской традиции красный маркирует красоту, героическую мощь и эрос («*красна девица*»), синий репрезентирует умиротворение и трансцендентное небо, зелёный – природную стихию и витальность. Хроматический смысл детерминируется контекстом и архетипическими моделями восприятия внутри конкретной культуры.

Семантически насыщенный словарь писателя позволяет глубже осветить региональный культурный код. Так, архетипический «дом» в русской прозе обладает широкой коннотативной семиотикой, выражая семейное тепло, уют, безопасность. Повествовательное пространство жилища раскрывается через интерьер, ритуалы, привычки, маркирующие социальную стратификацию и культурную идентичность героя.

Антитеза как риторико-стилевой приём бинарной оппозиции активно функционирует в литературе, формируя контрастные ментальные картины региональных культурных концептов. Сопоставляя добро и зло, роскошь и нищету, утопический горизонт и травматическое прошлое, писатели выявляют плюрализм интерпретаций базовых экзистенциальных вопросов бытия человека [8, с. 14].

Итак, средствами языковой репрезентации регионально-культурных концептов в художественной словесности являются топонимы, антропонимы, природные архетипы, мифопоэтические символы, фольклорные клише, цветообразы, семантически маркированная лексика и антиномии. Указанные маркеры формируют целостную картину этнического мировосприятия, позволяя глубоко проникнуть в специфику каждой цивилизации и осмыслить закреплённые в ней ценности, нормы, установки и идеалы. Анализ подобных ресурсов предоставляет уникальную возможность увидеть вселенную глазами иного народа, расширить собственное понимание человеческой природы и духовных традиций сообществ планеты во всей её полиэтнической многомерности [9].

Исследование механизмов и форм вербализации концептов способствует вернейшему постижению взаимосвязи языка, ментальности и культуры, а также углублению гуманитарного знания. Лингвокогнитивные инструменты художественных текстов служат мощным посредником познания и передачи региональной картины мира, обеспечивая континуитет поколений и реляцию культурного опыта эпох. В начале XXI в. системно изучались когнитивные знания на морфологическом уровне, представлено детальное описание концептов, репрезентированных морфемами.

Существующие концептологические типологии обнаруживают специфику, вследствие чего разработана альтернативная когнитивно-онтологическая системная классификация репрезентации региональных концептов. Анализ репрезентации региональных концептов в художественном дискурсе открывает новые горизонты осмысления взаимодетерминации языка и культуры, позволяя актуализировать латентные семантические пласты, закодированные в языковой структуре и образной системе произведения: формируется целостное видение оригинальности каждой этнокультуры, её уникального значимого вклада в мировое культурное, духовное и цивилизационное наследие.

Роман Чингиза Айтматова «Плаха» является глубоким произведением, наполненным философскими размышлениями о природе человека, его месте в мире и обществе. Автор обращается к ключевым вопросам бытия, поднимая проблемы морали, духовности, экологии и ответственности перед будущим поколением. Центральное место в романе занимают базовые региональные концепты, отражающие мировоззрение народа и характерные черты региональной культуры.

Концепт «*зло*» воплощается в социальном разложении, насилии и стирании идентичности. В качестве примера можно привести образ Базарбая Нойгутова, пьяницы и тунеядца, который, движимый завистью и корыстью, крадёт волчат у волчьей пары, чем и запускает цепочку трагических событий. Можно также привести в пример образ Гришана, организатора наркотического промысла, который предстаёт как носитель антигуманной философии, воплощение качеств, несовместимых с общечеловеческими представлениями о нравственности.

Специфика фундаментального регионального концепта состоит в сочетании универсальности и уникальности. Универсальность обнаруживается в архетипических признаках, родственных всем этническим сообществам: стремлении к свободе, материальному благополучию, личностному счастью, социальной гармонии. Уникальность формируется под влиянием историко-культурной эволюции, природно-географического ландшафта, языковой картины мира и символических кодов. Каждый народ конструирует собственную аксиологическую модель счастья, справедливости, чести, долга, любви и дружбы, опираясь на коллективный опыт восприятия.

Обратимся к примеру русского этнокультурного концепта. Ключевым компонентом регионального менталитета выступает архетип «*родины-матери»,* воплощающий неразрывную связь индивида с землёй предков, семьёй, общиной, государством. Указанный архетип репрезентирован в былинных песнопениях, эпических сказаниях, устном фольклоре, классической словесности. Родина осмысливается русским как святыня, сакрально-неприкосновенная, охраняемая полным напряжением душевных и телесных сил. Патриотическая любовь сопряжена с ответственностью, готовностью жертвовать личным благом ради коллективного [10].

Другой значимый компонент русского мировоззренческого кода – соборность, подразумевающая интегративное единство, взаимопомощь, круговую поруку и общинное сотрудничество. Русские ощущают себя участниками обширной родовой общины, связанной общей судьбой и ответственностью друг за друга. Это свойство возникло в условиях сурового климата, постоянной внешней угрозы и тяжёлого земледельческого труда. Коллективистское начало преобладает над индивидуалистическим стремлением к успеху и самовыражению. Явление закреплено в паремиях: «*один в поле не воин*», «*своя рубашка ближе к телу*».

Значимой составляющей российского культурно-исторического концепта выступают долготерпение и духовное богатство. Многовековые потрясения, пережитые отечественным социумом, детерминировали формирование выносливости и толерантности, ставших органическим атрибутом этнопсихологического профиля. Терпение интерпретируется как аксиологическая добродетель, помогающая трансцендировать невзгоды, сохраняя достоинство. Указанное качество коррелирует с православной парадигмой смирения и фаталистического принятия судьбы народной, а также личной.

Таблица 2

Механизмы языковой объективации региональных концептов		
Населённые пункты художественного текста	Имена персонажей художественного текста	Этноспецифические поведенческие установки произведения
Ономастические единицы художественного текста	Фамильные номинации художественного текста	Этноспецифические морально-ценностные установки произведения
Мифопоэтика художественного текста	Генеалогические маркеры художественного текста	Собственная этнокультурная идентичность
Прагматическое использование паремий	Пословицы, насыщенные архетипическими смыслами	Аксиологическая система жизненных ориентиров и нравственных норм конкретного этноса

Таблица 3

Ключевая установка русской цивилизационной парадигмы и этико-гуманистическая система ценностей		
Аксиологический каркас и поведенческие установки социума	Милосердное прощение недругов	Духовно-религиозная картина
Аксиологический каркас и поведенческие установки социума	Почитание старших, попечение о немощных	Историческая идентичность и долговременная стабильность социальных институций
Аксиологический каркас и поведенческие установки социума	Иерархия отношений, общественная солидарность и будничная повседневная практику людей	Эмоционально-нравственный пафос произведений
Аксиологический каркас и поведенческие установки социума	Преемственность поколений, передача накопленного опыта и мудрости предков	Преемственность поколений, передача накопленного опыта и мудрости предков
Аксиологический каркас и поведенческие установки социума	Базовый концепт формирует когнитивные матрицы, направляет практики и убеждения, задавая ориентиры поведения	Фрагментация внутрисоциального единства общества

Таблица 4

Лингвистические механизмы региональных концептов художественного дискурса		
Концепт – пространство многочисленных сценариев эволюции	Освоение иноэтничной культуры	Конструирование результативных коммуникаций
Концепт – пространство межкультурных интерфейсов	Потери стиля конкретных деталей быта	Нравственные ориентиры героев произведения
Концепт – эмоционально-нравственный пафос произведений	Потери стиля конкретных выражений	Воспроизведение авторских оценочных категорий

Другая ключевая единица русской цивилизационной парадигмы – православие, которое формирует аксиологический каркас и поведенческие установки социума. Православная догматика внушает любовь к ближнему, милосердное прощение недругов, почитание старших, попечение о немощных. Эта этико-гуманистическая система ценностей занимает центральное положение в духовно-религиозной картине русских, глубоко влияя на иерархию отношений, общественную солидарность и будничную повседневную практику людей (табл. 3).

Региональные концепты выполняют ключевую функцию в поддержании культурно-исторической идентичности и долговременной стабильности социальных институций. Через концептуальные модели обеспечивается преемственность поколений, передача накопленного опыта и мудрости предков. Базовый концепт формирует когнитивные матрицы, направляет практики и убеждения, задавая ориентиры поведения. Чем глубже укорены традиционные ценности и символические идеи, тем сильнее международная конкурентоспособность нации и тем ниже риск фрагментации внутрисоциального единства самого общества.

Феномены глобализации, трансконтинентальная миграция, цифровые трансформации корректируют их смысловые поля и модусы репрезентации. Появляются амбивалентные тренды, стирающие межкультурные маркеры и индуцирующие идентификационный кризис ряда социальных страт. Всё-таки архетипический концепт удерживает инвариантное ядро, транслируя базовые атрибуты, обеспечивающие коллективное выживание и гармоничный цивилизационный расцвет этноса.

Специфика концептов формируется совокупностью детерминант, охватывающих исторические контексты, геокультурную среду, конфессиональные матрицы и этнические традиции. Уникальные параметры каждого концепта открывают пространство многочисленных сценариев эволюции, межкультурных интерфейсов и траекторий модернизации. Без глубокой рефлексии концептов невозможно вести речь об освоении иноэтничной культуры и конструировании результативных коммуникаций [11] (табл. 4).

Анализ показал, что основной эмоционально-нравственный пафос произведений сохраняется благодаря точности воспроизведения авторских оценочных категорий. Несмотря на неизбежные потери стиля конкретных выражений и деталей быта, моральная составляющая остается неизменной. Это связано с общей значимостью проблемы гуманизма, общечеловеческих ценностей, отраженных в произведениях писателя. Благодаря этому сохранены ключевые смыслы повести, раскрывающие трагедию современного мира и поиски нравственных ориентиров героями произведения.

При передаче художественных особенностей стиля автора переводы демонстрируют сохранение стилистического разнообразия и эмоционального напряжения исходного текста. Вместе с тем наблюдается определенная утрата яркости красок повествования, особенно характерных для регионального колорита произведений, поскольку отдельные элементы оригинальной системы образности требуют специальных адаптаций для понимания читателей иных стран: поэтический метафоризм описания природы заменяется менее яркими формулировками, теряя оттенки эмоционального воздействия на читателя. Исследуя семантику и культурологический аспект выбранных единиц, следует сделать вывод, что существуют трудности точного выражения некоторых понятий, значимых именно для русской аудитории.

Лингвистические механизмы выражения ключевых региональных концептов в художественном дискурсе образуют комплексную исследовательскую сферу, охватывающую культурологические, когнитивно-лингвистические, семиотические и эстетические параметры текста. Соответствующие концепты моделируют специфический ментальный образ действительности носителей конкретной культуры, конвенционализируют устойчивые когнитивные стереотипы и кодифицируют ценностно-значимую картину мира этноса.

Литературное произведение функционирует как источник реконструкции культурных доминант нации, поскольку оно не только репрезентирует реальность, но и интерпретирует её, конструируя архетипичные образы и символы,

Таблица 5

Базовый концепт педагогического дискурса как культурное ядро произведения		
Фундамент идентичности этноса, консолидирующий мировоззренческое пространство сообщества и культуру	Аксиологическое ядро, консолидирующее пространство сообщества	понимание этнокультурных различий и стереотипы художественной литературы
Фундамент идентичности этноса, консолидирующий мировоззренческое пространство сообщества и культуру	Способы адаптации базового содержания литературного произведения	способы преодоления барьеров восприятия художественной литературы разных народов
Фундамент идентичности этноса, консолидирующий мировоззренческое пространство сообщества и культуру	Модели интерпретации реальности и контактные модели экзосоциума	ценностно-значимые картины мира этноса
Комплексная сфера, охватывающая культурологические, когнитивно-лингвистические, семиотические и эстетические параметры текста	Модели интерпретации идентичности этноса в художественной литературе	Архетипичные образы и символы, уникальные для данной культурной традиции
Фундамент идентичности этноса, консолидирующий мировоззренческое пространство сообщества и культуру	Механизмы выражения ключевых региональных концептов в художественном дискурсе	
Комплексная сфера, охватывающая культурологические, когнитивно-лингвистические, семиотические и эстетические параметры текста	Православная догматика внушает любовь к ближнему	Константы текста и стилистика выражения ключевых концептов
Комплексная сфера, охватывающая культурологические, когнитивно-лингвистические, семиотические и эстетические параметры текста	Текст как источник реконструкции культурных доминант нации	Базовый региональный концепт как фундамент идентичности этноса

уникальные для данной культурной традиции. Исследование выявило закономерности и способы адаптации базового культурного содержания литературного произведения. Кроме того, способы адаптации анализа культурного содержания способствует лучшему пониманию этнокультурных различий и приемов преодоления барьеров восприятия художественной литературы разных народов (табл. 5).

Подводя итог, следует подчеркнуть, что базовый концепт представляет собой фундамент идентичности этноса, аксиологическое ядро, консолидирующее мировоззренческое пространство сообщества и культуру. Его константы предопределяют стили и схемы интерпретации реальности и контактные модели с экзосоциумом.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа представляет интерес для специалистов в области филологии, межкультурных исследований и педагогической практики.

Библиографический список

1. Радбиль Т.Б. *Активные процессы в русском языке новейшего периода*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2022.
2. Карасик В.И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. *Антология концептов.* Москва: Гнозис, 2007: 12–13.
3. Воркачёв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001; № 1: 64–72.
4. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии*. Тамбов: Издательство Тамбов, 2001.
5. Стернин И.А. *Методика исследования концепта. Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж, 2001: 58–63.
6. Попова З.Д. *Язык и региональная картина мира*. Воронеж: Истоки, 2003.
7. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: курс лекций. Москва: Гнозис, 2002.
8. Пименова М.В. *Введение в концептуальные исследования*: учебное пособие. Кемерово: КемГУ, 2009; Выпуск 5.
9. Султанахмедова К.А. Функциональные разновидности биэквивалентных терминов как средство развития коммуникативных навыков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2-1 (68): 174–177.
10. Сантуева Э.З. Родные и государственные языки в коммуникации: тенденции сохранения и развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 567–569.
11. Рамазанова Д.А. Гендерные репрезентанты в разносистемных языках. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 481–483.

References

1. Radbil' T.B. *Aktivnye processy v russkom yazyke novejshego perioda*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2022.
2. Karasik V.I. Bazovye harakteristiki lingvokul'turnyh konceptov. *Antologiya konceptov.* Moskva: Gnozis, 2007: 12-13.
3. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii. *Filologicheskie nauki*. 2001; № 1: 64-72.
4. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika: kurs lekcij po anglijskoj filologii*. Tambov: Izdatel'stvo Tambov, 2001.
5. Sternin I.A. *Metodika issledovaniya koncepta. Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki.* Voronezh, 2001: 58-63.
6. Popova 3.D. *Yazyk i regional'naya kartina mira*. Voronezh: Istoki, 2003.
7. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: kurs lekcij. Moskva: Gnozis, 2002.
8. Pimenova M.V. *Vvedenie v konceptual'nye issledovaniya*: uchebnoe posobie. Kemerovo: KemGU, 2009; Vypusk 5.
9. Sultanahmedova K.A. Funkcional'nye raznovidnosti bi`ekvivalentnyh terminov kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 2-1 (68): 174-177.
10. Santueva `E.Z. Rodnye i gosudarstvennye yazyki v kommunikacii: tendencii sohraneniya i razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 567-569.
11. Ramazanova D.A. Gendernye reprezentanty v raznosistemnyh yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 481-483.

Статья поступила в редакцию 15.04.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-308-311

Yao Siqi, *PhD Candidate, Department of Russian Language, Capital Normal University (Beijing, China), Email: 120843852@qq.com*

A NEOREALISTIC RECONSTRUCTION OF THE "THE BOOK OF JOB" IN THE NOVEL "THE YELTYSHEVS". The novel "The Yeltyshevs" by the neo-realist writer Roman Senchin is examined as a creative reinterpretation of "The Book of Job" based on Harold Bloom's concept of kenosis. This approach affirms the literary subjectivity of the work and raises questions about the essence of modern human existence. Through the three interrelated dimensions of kenosis – the abolition of the divine frame, the isolation of the sublime meaning, and regression, that is, the descent from the divine to the earthly – Senchin secularises and reconstructs the biblical motif, transforming the classical plot into an artistic reflection of the modern age. Through the depiction of the moral decline and spiritual desolation of the Yeltyshev family, the novel reflects the profound moral disarray and protracted spiritual crisis of Russian society following the collapse of the Soviet Union. The article argues that the reconstruction of "The Book of Job" in Senchin's novel is not a mere imitation or allusion, but constitutes an independent artistic choice linked to the fundamental principles of Russian neo-realism.

Key words: **"The Yeltyshtvs", Roman Senchin, "The Book of Job", poetic misreading, kenosis, neorealism, post-Soviet literature, spiritual crisis, secularization**

Яо Сыци*, докторант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, E-mail: 120843852@qq.com*

НЕОРЕАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ «КНИГИ ИОВА» В РОМАНЕ «ЕЛТЫШЕВЫ»

Роман писателя-неореалиста Романа Сенчина «Елтышевы» рассматривается как творческое перечитывание «Книги Иова» на основе концепции кеносиса Хэролда Блума. Такой подход утверждает литературную субъективность произведения и ставит вопрос о сущности бытия современного человека. Путем трех взаимосвязанных измерений кеносиса: отмены божественного фрейма, изоляции возвышенного смысла и регрессии, то есть снижения с божественного уровня к мирскому – Сенчин секуляризует и реконструирует библейский мотив, трансформируя классический сюжет в художественное отражение современности. Через изображение нравственного падения и духовного опустошения семьи Елтышевых в романе отражен глубокий ценностный разлад и затяжной духовный кризис российского общества после распада Советского Союза. В статье обосновывается, что интерпретация мотивов «Книги Иова» в романе Романа Сенчина выступает как самостоятельное художественное решение, органично связанное с ключевыми принципами русского неореализма.

Ключевые слова: **«Елтышевы», Роман Сенчин, «Книга Иова», поэтическое перечитывание, кеносис, неореализм**

Писатели-неореалисты не ограничиваются констатацией фактов, а пытаются проникнуть в суть происходящих изменений, понять причины духовного кризиса и найти ответы на вечные вопросы о смысле бытия, добре и зле, вере и её утрате.

Деконструктивистская мысль, доминировавшая в литературоведении второй половины XX века, подвергла фундаментальному сомнению центральность авторской субъектности. Ролан Барт выдвинул знаменитый тезис о смерти автора, который ослабил доминирующую роль творца в порождении текстового смысла и вывел интерпретацию текста в открытое поле множественных толкований. Против этой теоретической тенденции американский литературовед Хэролд Блум предложил корректирующую концепцию творческого перечитывания (ревизии) в своей ключевой работе «Страх влияния. Теория поэзии» [1]. Его идея заключается в реконструкции ценности авторской субъектности и в обосновании того, что писатели утверждают свою самостоятельность не через отрицание предшественников, а через их творческое преобразование.

Тема постсоветского неореализма и функционирования библейских мотивов в современной русской прозе является разработанной в отечественном литературоведении. Исследования посвящены общим характеристикам неореализма, диалогу современной литературы с классикой, а также представителям нового реализма. Однако творчество Романа Сенчина изучено недостаточно полно: не проводилось комплексного исследования интертекстуального диалога романа «Елтышевы» с Книгой Иова. Теория перечитывания Х. Блума практически не применялась к анализу русской неореалистической прозы, что определяет актуальность и научную новизну предлагаемого исследования.

Актуальность темы обусловлена, во-первых, тем, что постсоветская литература находится в центре научного внимания, поскольку отражает сложные процессы духовного самоопределения постсоветского общества; во-вторых, обращение современных прозаиков к библейским мотивам представляет собой важное явление, требующее системного анализа; в-третьих, творчество Романа Сенчина как представителя неореализма еще не получило достаточного изучения в контексте интертекстуального диалога с «Книгой Иова». Наконец, теория творческого перечитывания Х. Блума редко применяется к анализу русской неореалистической прозы, что повышает научную новизну и практическую значимость работы.

Цель исследования – раскрыть механизмы творческого перечитывания «Книги Иова» в романе «Елтышевы» на основе концепции кеносиса Х. Блума (отмена – изоляция – регрессия); показать, как секуляризация классического мотива служит отражению духовного кризиса постсоветского общества.

В соответствии с целью определены задачи: выявить три уровня реализации кеносиса в романе: отмену божественного фрейма, изоляцию возвышенного смысла и регрессию к мирской реальности; сопоставить образ Иова и образ Николая Елтышева, показать их смысловую инверсию; обосновать, как реконструкция библейского мотива отражает духовный кризис современной России.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые роман «Елтышевы» анализируется целостно через триаду кеносиса Х. Блума, что позволяет обосновать тезис: перечитывание «Книги Иова» носит не аллюзивный, а конструктивный характер и формирует смысловое ядро романа. Также предлагается новая интерпретация финала романа как символа разрыва с трагическим прошлым и открытия будущего.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она дополняет исследования по постсоветской неореалистической прозе; расширяет сферу применения теории Х. Блума к русской литературе; уточняет представления о механизмах интертекстуальности и творческого перечитывания; обобщает подходы к изучению библейских мотивов в современной русской прозе.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов в учебных курсах по современной русской литературе и постсоветской прозе, а также при дальнейших исследованиях творчества Романа Сенчина и при анализе диалога классики и современности в литературе.

В исследовании основными методами являются интертекстуальный анализ, позволяющий выявить диалог романа Р. Сенчина с библейской книгой Иова; сравнительно-психологический анализ образов Иова и Николая Елтышева; тематико-мотивный анализ библейских мотивов и их секуляризации; теоретико-литературный метод на основе теории перечитывания и концепции кеносиса Х. Блума.

Русские литературоведы, в том числе С.В. Никоненко [2], неоднократно подчеркивали продуктивность теории Х. Блума для изучения русской литературы. По мнению ученых, концепция творческого перечитывания позволяет объяснить сложные экзистенциальные поиски наследующих писателей по отношению к классике, что особенно значимо для анализа современной прозы. Для русского неореализма теория Блума становится методологической опорой: он сочетает обращение к вечным классическим мотивам и активное вмешательство в реальность, исследуя фундаментальные проблемы человеческого бытия в постсоветский период.

Литературоведы Люй Вэньфэй точно охарактеризовали основные черты неореализма: «внимание к динамике современной реальности, отказ от предвзятых оценок, фрагментарность сюжета и образов, сочетание реалистической манеры с модернистскими и постмодернистскими средствами выразительности» [3, с. 101]. Цю Цзиньюань считает: «новый реализм стремится к глубокому пониманию реальности, стремясь не только отразить современную действительность, но и раскрыть её сущность и тайны времени» [4, с. 64]. Чжан Цзяньхуа отметил: «русская реалистическая литература всегда несла духовную миссию и общественную ответственность – эти черты в полной мере сохранил и современный неореализм» [5, с. 95].

Особое место в диалоге неореализма с классикой занимает обращение к библейским текстам, в частности, к «Книге Иова» – одному из важнейших текстов, определяющих европейскую и русскую литературную традицию. А.В. Татаринов [6], В.С. Рысухин [7] и В.М. Ширяев [8] указали на значимость «Иов-ситуации» для прозы XXI века и непосредственно в творчестве Романа Сенчина.

Ключевой принцип «перечитывание» заключается в том, что позднейший автор посредством повторения и переосмысления предшествующего текста утверждает свою центральную позицию. На основе теории непонимания Х. Блум предложил шесть корректирующих соотношений (шесть форм ревизии): клинамен, тессера, кеносис, аймонизация, аскезис, апофрадес, которые, по сути, являются художественными приемами, с помощью которых позднейшие писатели ослабляют влияние предшественников и утверждают свое ведущее положение. Эти шесть корректирующих соотношений с точки зрения текстовой риторики Блум соотносит с риторическими фигурами: иронией, синекдохой, метонимией, гиперболой, метафорой и метонимией. Сам термин «ревизия» несет в себе значения «переосмысление», «отрицание» и даже «опровержение».

Из всех шести форм ревизии наиболее деконструктивной является кеносис. Термин восходит к святому Павлу и изначально обозначал добровольное отречение Иисуса Христа от божественной природы и уничижение до человеческого состояния. Блум творчески уподобляет этот религиозный акт корректирующему действию между писателем и предшествующим текстом: «Кеносис или «опустошение» в одно и то же время «отменяющее» и «изолирующее» действие воображения. ... В творчестве сильных поэтов кеносис – это шаг ревизии, при исполнении которого «опустошение» или «отступление» имеют место по отношению к предшественнику. «Опустошение» – это освобождающая непоследовательность, дающая возможность появления такого стихотворения, которое сделало бы непозволительным простое повторение вдохновения или божественности предшественника. Отмена силы предшественника в ком-либо служит также и для того, чтобы «изолировать» «я» от позиции предшественника, и сохраняет позднейшего поэта от превращения в табу в себе и для себя» [1, с. 75]. Поздний автор сознательно принижает предшествующий текст, отрицает его возвышенное ядро, разрушает его целостный каркас, а затем через инверсию утверждает свою оригинальность, завершая в конечном счете смысловую реконструкцию. Роман Сенчин в произведении «Елтышевы» осуществляет творческое непонимание классики посредством секуляризованной реконструкции, что позволяет ему не только отразить жизненные трудности постсоветского общества, но и утвердить литературную субъектность русского неореализма, стремящегося к активному вмешательству в реальность.

Отмена: крушение божественного фрейма

Х. Блум вводит в теорию литературной преемственности фрейдовский концепт «отмена», суть которого заключается в том, что посредством противопоставляющего «повторения действия и мысли предшествующего текста превращаются в ничто и пустоту» [1, с. 217]. Данный процесс имеет два измерения: во-первых, навязчивый процесс означает не полный отказ от предшественника, а, наоборот, опору на его основной каркас с последующим противопоставлением ему; во-вторых, акт отмены со стороны позднего автора не способен полностью избавиться от влияния предшественника, а, напротив, оказывается им «глубоко проникнутым». Процесс отмены несет на себе отпечаток предшествующего текста. В этом заключается ключевое различие кеносиса от полного отрицания.

Навязчивый процесс в романе «Елтышевы» начинается с инверсии субъектного выбора: Елтышевы, в отличие от Иова, не сохраняют благочестие и доброту, а с высокомерием добровольно отказываются от этой доброты. Если Иов в страданиях сохраняет благоговение перед волей Божьей, то Елтышевы добровольно уничтожают человеческую доброту. Именно такой «навязчивый процесс» в виде добровольного отказа от добра является типичным проявлением деконструктивного кеносиса.

Если инверсия субъектного выбора служит отправной точкой разрушения божественного каркаса, то деконструкция смысла священных символов углубляет этот процесс и нагляднее воплощает «загрязненное наследие» по Блуму: «отмена» несет на себе неизгладимый отпечаток предшествующего текста. В «Книге Иова» перед явлением Бога Иову повелевается: «Препояшь ныне чресла твои, как муж» (Иов 38:3). Этот жест символизирует человеческое достоинство и мужество перед лицом страданий, знаменует торжественный момент сохранения веры. Напротив, поступок Елтышева, надевающего старую полицейскую форму в отчаянной ситуации, образует острейшую иронию: на голодный желудок он выпивает около ста граммов разбавленного спирта, шатаясь, перерывает ящики и, наконец, находит ту самую полицейскую форму, что висела без дела после его увольнения: «Оделся, оглядел себя в зеркале... Черт, еще фуражку бы. Но фуражку выбросил при переезде – «все равно изомнется»... Ладно, и без фуражки внушительно. Поскреб бритвой лицо, протер выходные туфли влажной вехоткой... Не совсем, правда, по цвету к форме подходят...» [9, с. 284]. Если поступок Иова символизирует человеческое достоинство, то надевание формы Елтышевым служит маской для насилия.

Отмена божественного начала не ограничивается отдельным сюжетом или персонажем, а пронизывает переосмысление мировоззрения во всем романе. Наиболее показательным является равнодушное отношение сельчан к восстановлению православной церкви. Верующие старушки просят жителей подписать петицию о возрождении храма на месте бывшего клуба, но люди встречают эту просьбу с полным безразличием: «Валентина Викторовна записала свой адрес, черкнула роспись. Ей было все равно – ту церковь, что стояла на месте клуба, она помнила смутно. На нее, закрытую еще в двадцатых и постепенно разрушающуюся и разрушаемую деревенскими (кто лист железа сдерет, кто струганую доску, кому камень понадобится), не особенно и обращали внимания. К сносу отнеслись равнодушно, будто ломали старый коровник» [9, с. 254–255]. Итоговой точкой разрушения становится радикальное отрицание бытия, что знаменует окончательное крушение божественного начала. Прожив некоторое время в деревне, Николай приходит к новому пониманию жизни и существования: «Было время, Елтышев часто задумывался о смерти. Как так – ходит вот человек, видит, слышит, ощущает, думает, все, кажется, может, и вдруг перестает быть. Бац – и темнота, абсолютная пустота. Нет у человека ничего больше, и человека как такового нет. Лишь кусок мяса с костями, который нужно поскорее закопать в землю» [99, с. 281].

Отрицание смысла бытия становится финалом процесса отмены. Николай Елтышев приходит к убеждению, что жизнь не имеет никакого высшего смысла, а смерть – это переход в абсолютную пустоту. Уход божественного лишает человека духовной опоры: вера утрачивает силу, человеческая доброта и священное достоинство теряют основание, заменяясь насилием, эгоизмом и прагматикой

выживания. Таким образом, Сенчин осуществляет последовательную отмену божественного каркаса «Книги Иова», раскрывая через это реальность духовного вакуума постсоветского общества.

Изоляция: становление смыслового вакуума

Понятие «изоляции» в определении Блума является центральным механизмом корректирующего отношения кеносиса. Оно заключается в отделении идей и действий предшествующего текста от его первоначального целостного контекста, нарушении последовательности событий и логических связей, разрыве уз между сюжетом, символами и возвышенным, превращая текст в фрагментированный материал, доступный для реконструкции. Блум ясно формулирует: «Изоляция разделяет мысли или стремится, зачастую разрушая временную последовательность, порвать нити, связующие мысли с другими мыслями и действиями» [1, с. 217]. Если «отмена» представляет собой демонтаж божественной рамки «Книги Иова», то «изоляция» означает полный разрыв его смысловой логики. С помощью этого приёма Сенчин разлагает предшествующий текст на бессмысленные фрагменты мирского бытия, что в итоге порождает экзистенциальный смысловой вакуум: «Мне вот, думаешь, приятно так... Не совсем же я скотина еще. А стыдно. Утром просыпаюсь, и чего? Чего делать-то? Тридцать девять лет, все вроде умею, могу, а толку... Ну, умею, в смысле, что тут в деревне требуется. Все работы перепробовал. И отовсюду, знаешь, Михалыч, за что увольняли? Не за прогулы и это самое, – щелкнул себя по горлу, – а что место закрывалось.

– Ну, так удобно рассуждать. Я много такого наслушался, когда в трезвяке работал. Возможно же как-нибудь и в таких условиях человеком оставаться.

– А как? – закипятился Юрка. – Подскажи, если знаешь. Соболей у нас нету, чтоб промышлять, грибы, бруснику сдаем. И картошку скупщикам. Но это копейки всё. А так... Ну вот как мне детей содержать?..» [9, с. 127].

По мнению Юрки, нынешние страдания вызваны не ленью или личными проступками людей, а беспомощностью перед волной времени, перед тем, что невозможно преодолеть. Однако Николай Елтышев придерживается той же логики, что и друзья Иова. Он не признаёт давления внешних обстоятельств, а, напротив, холодно сводит всё к личной ответственности, повторяя логику воздаяния за добрые и злые деяния, свойственную друзьям Иова. Эта высокомерная мирская моральная формула представляет собой упрощённое уклонение от страданий низших слоёв общества. Столкнувшись со смертью друга, Николай не испытывает ни малейшей скорби, не делает попыток вникнуть в причину страданий. Он холодно заявляет: «Ну вот делать мне больше нечего! А обратно его как?.. Или в городе хоронить? Отвезу – и все, и хрен больше...» [9, с. 176].

Завершением смыслового вакуума становится уничтожение человечности. Николай не в силах принять реальность, когда соблюдение правил оборачивается страданиями, и у него нет трансцендентной веры, которая смогла бы смягчить этот удар. В итоге он скатывается к экзистенциальному бессмыслию. Он равнодушен к страданиям: «Елтышев слушал рассказы об убийствах и самоубийстве, наблюдал, как полыхает клуб на той стороне улицы, почти равнодушно. Конечно, во время пожара опасался за свой домишко, а погибших молодых еще людей не жалел. Бессмысленно и глупо текла их жизнь, глупой были их страсти и любови, глупой оказалась и гибель» [9, с. 234].

Как утверждает Чжан Цзюнсян: «Вероятность позитивного взаимодействия между прошлым, настоящим и будущим становится все более призрачной; непомерное давление, превышающее пределы выносливости, перерастает в острое апокалиптическое настроение, в ощущение гибели, бессильной противостоять миру» [10, с. 66]. Гибель семьи Елтышевых является воплощением этой ситуации. Они избрали материальное как веру, отвергли человеческую теплоту и, находясь в вакууме без веры и спасения, превратили страдания в бессмысленные мучения. А человечность в этой безвыходной борьбе вместе с полным падением сознания обрекла себя на уничтожение.

Если отмена разрушает божественный каркас предшествующего текста, то изоляция – второй ключевой элемент кеносиса по Блуму – разрывает целостную логику «Книги Иова», отделяя возвышенный смысл от первоначального контекста.

Когда страдания лишаются возвышенного смысла, они превращаются в бессмысленное мучение, а человеческая душа – в пустоту. Гибель семьи Елтышевых становится прямым воплощением этого смыслового вакуума, образовавшегося после изоляции возвышенного начала классического текста.

Регрессия: деградированное зеркало эпохи

Х. Блум формулирует: «Регрессия, самая поэтичная и магически активная из всех этих трех навязчивых защит, – это возвращение к ранним стадиям развития, часто проявляющееся в использовании не столь сложных, как нынешние, модусов выразительности» [1, с. 217]. Р. Сенчин точно отражает социальную реальность России после распада Советского Союза. В соответствии с снижением образа персонажа Сенчин превращает божественные благословения из «Книги Иова» в мирские материальные блага, осуществляя секуляризацию благополучия праведника. Образ персонажа деградирует от богоугодного праведника до заурядного обывателя, а форма благополучия – от божественной милости к накоплению материальных благ: в «Книге Иова» благосостояние Иова выражалось в стадах скота и многочисленном потомстве – дарах Божиих; благополучие, к которому стремится Николай, носит исключительно мирской характер накопления материальных ценностей. Корень всего этого – социальный хаос и культурный разрыв постсоветского общества.

Благодаря такой регрессивной переработке Р. Сенчин не только утверждает свою литературную субъектность через корректирующее отношение кеносиса, но и превращает роман в ключ к пониманию духовного кризиса постсоветской эпохи. Когда божественное уходит, а материальное становится единственной верой, страдания индивида превращаются в бессмысленную борьбу. Елтышевы и есть воплощенная трагедия этой эпохи.

Если разберем роман Сенчина «Елтышевы» как то, как автор пересказывает и переосмысливает «Книгу Иова», используя при этом концепцию кеносиса Х. Блума, то можно сделать важные выводы.

Особенно важно то, как заканчивается роман: там даже в отчаянии остается надежда. Сенчин оставляет живым маленького внука, который ничего не знает о прошлом, и это открывает возможность для нового начала. Автор показывает, что настоящая надежда не в том, чтобы вернуть то, что уже утеряно, а в том, чтобы построить новую систему ценностей, новый смысл жизни.

То, как Сенчин переосмысливает «Книгу Иова» в романе, важно не только для литературы, но и для философии. Он размышляет о том, как живет человек и общество, когда теряется вера и все те высшие ценности, которые раньше были важны, и при этом предлагает нормальный конструктивный ответ на те проблемы, с которыми сталкивается современность.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что исследование представляет интерес для филологов и специалистов по современной русской литературе и постсоветской прозе.

Перспективы дальнейших исследований видятся в использовании примененного в работе подхода для изучения и разбора других произведений Р. Сенчина, а также в изучении использования библейских мотивов другими писателями, которые пишут в стиле постсоветского неореализма.

Библиографический список

1. Блум Х. *Страх влияния. Карта перечитывания*. Перевод С.А. Никитина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1998.
2. Никоненко С.В. Аналитический метод как способ понимания языка русской классической литературы. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. 2017; Т. 18, № 4: 307–314.
3. Люй В. Некоторые парадоксальные тенденции в русской литературе после распада СССР. *Литературная критика*. 2021; № 4: 95–103 (刘文飞. 苏联解体后俄国文学的若干悖论走向. *文学评论*. 2021; № 4: 95–103).
4. Цю Ц. Обзор нового реалистического литературного течения в России. *Журнал Гуандунского открытого университета*. 2019; Т. 28, № 1: 64–67 (邱静娟. 俄罗斯新现实主义文学流派述评. 广东开放大学学报. 2019; Т. 28, № 1: 64–67).
5. Чжан Ц. *Исследование российских романов нового периода (1985–2015)*. Пекин: Издательство высшего образования, 2016 (张建华. *新时期俄罗斯小说研究 (1985–2015)*. 北京：高等教育出版社，2016).
6. Татаринов А.В. *Художественные тексты о евангельских событиях: жанровая природа, нравственная философия и проблемы рецепции*. Диссертация … доктора филологических наук. Краснодар, 2006.
7. Рысухин В.С. *Книга Иова как сюжетная и мировоззренческая проблема русской словесности начала XXI века*. Диссертация … доктора филологических наук. Краснодар, 2009.
8. Ширяев В.М. «Похули Бога и умри» (Иов/«Елтышевы»: опыт яровизированного бриколажа). *Урал*. 2010; № 10: 12–18.
9. Сенчин Р. *Елтышевы*. Москва: Эксмо, 2009.
10. Чжан Ц. Непреодолимое зло реальности и духовная боль – о романе Романа Сенчина «Елтышевы». *Современная зарубежная литература*. 2015; Т. 36, № 4: 79–84 (张俊翔. 无以抵抗的现实之恶与精神之痛—论罗曼 • 先钦的 «叶尔特舍夫一家». *当代外国文学*. 2015; Т. 36, № 4: 79–84).

References

1. Blum H. *Strah vliyaniya. Karta perechityvaniya*. Perevod S.A. Nikitina. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1998.
2. Nikonenko S.V. Analiticheskij metod kak sposob ponimaniya yazyka russkoj klassicheskoj literatury. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii*. 2017; T. 18, № 4: 307-314.
3. (刘文飞. 苏联解体后俄国文学的若干悖论走向. *文学评论*. 2021; № 4: 95–103). Lyuj V. Nekotorye paradoksal'nye tendencii v russkoj literature posle raspada SSSR. *Literaturnaya kritika*. 2021; № 4: 95-103

4. Cyu C. Obzor novogo realisticheskogo literaturnogo techeniya v Rossii. *Zhurnal Guandunskogo otkrytogo universiteta*. 2019; T. 28, № 1: 64-67 (邱静娟. 俄罗斯新现实主义文学流派述评. 广东开放大学学报. 2019; T. 28, № 1: 64–67).
5. Chzhan C. *Issledovanie rossijskih romanov novogo perioda (1985-2015)*. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2016 (张建华. *新时期俄罗斯小说研究 (1985–2015)*. 北京：高等教育出版社，2016).
6. Tatarinov A.V. *Hudozhestvennye teksty o evangel'skih sobytiyah: zhanrovaya priroda, nravstvennaya filosofiya i problemy recepcii*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2006.
7. Rysuhin V.S. *Kniga Iova kak syuzhetnaya i mirovozzrencheskaya problema russkoj slovesnosti nachala XXI veka*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Krasnodar, 2009.
8. Shiryaev V.M. «Pohuli Boga i umri» (Iov/«Eltyshevy»: opyt yarovizirovannogo brikolazha). *Ural*. 2010; № 10: 12-18.
9. Senchin R. *Eltyshevy*. Moskva: `Eksmo, 2009.
10. Chzhan C. Nepreodolimoe zlo real'nosti i duhovnaya bol' – o romane Romana Senchina «Eltyshevy». *Sovremennaya zarubezhnaya literatura*. 2015; T. 36, № 4: 79-84 2015; T. 36, № 4: 79-84). (张俊翔. 无以抵抗的现实之恶与精神之痛--论罗曼 • 先钦的 «叶尔特舍夫一家». *当代外国文学*. 2015; T. 36, № 4: 79–84).

Статья поступила в редакцию 19.04.26

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-311-313

***Bolotskaya M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Russian Language and Methods of Teaching of the Russian Language, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
***Ramaeva T.R.**, teacher (Russian Language and Literature), School No. 2044 named after A.M. Serebryakov (Moscow, Russia), E-mail: taliya.aitova@mail.ru*

PROPER NAMES IN RUSSIAN AND TATAR PROVERBS AND SAYINGS. The article examines the proper names used in Russian and Tatar proverbs and sayings (the semantics of a proper name are examined, which distinguishes between the concept of a unique object; a secondary, or additional, meaning present in the former; and an affective meaning). A study of onyms based on oral folklore helps to identify the distinctive features of the national cultures of the two peoples: proper names associated with the nomination of people, the names of geographical features, and the names of saints are directly linked to the distinctive worldviews of Russians and Tatars and their artistic depictions of the surrounding world; they convey national and local flavor. It is noted that differences in the use of proper names are determined not only by the systemic and structural properties of the Russian and Tatar languages, but also by culture, including the literary and folkloric traditions of these peoples. The article examines proper names that serve as precedent names in proverbs and sayings, vivid figurative and expressive devices used to convey a specific character or image.

Key words: **proper names, semantics, precedent name, Russian proverbs and sayings, Tatar proverbs and sayings**

***М.П. Болотская**, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru*
***Т.Р. Рамаева**, учитель русского языка и литературы ГБОУ Школа № 2044 имени А.М. Серебрякова г. Москва, E-mail: taliya.aitova@mail.ru*

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РУССКИХ И ТАТАРСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

На материале русских и татарских паремий исследованы имена собственные: рассмотрена семантика собственного имени, где различаются понятие о предмете, единственном в своем роде; вторичное, или дополнительное, значение, присутствующее в первом; аффективное значение. Изучение онимов на материале произведений устного народного творчества помогает определить особенности национальной культуры двух народов: имена собственные, связанные с номинацией людей, названия географических объектов, имена святых напрямую связаны с особенностями мировосприятия русских и татар, способами художественного изображения окружающего мира; передают национальный и местный колорит. Указано, что различия в использовании имён собственных определяются не только особенностями системно-структурных свойств русского и татарского языков, но и культурой, в том числе литературно-фольклорными традициями народов. Рассмотрены имена собственные, являющиеся в пословицах и поговорках прецедентными именами, ярким изобразительно-выразительным средством, участвующим в презентации определённого характера, образа.

Ключевые слова: **имена собственные, семантика, прецедентное имя, русские пословицы и поговорки, татарские пословицы и поговорки**

«Значения собственных имен весьма динамичны, и в различных контекстах приобретают новые оттенки. Использование имен собственных в фольклорных произведениях отражает постоянный процесс приспособления их к нравам и обычаям людей. В живом развитии семантики имени отражены пути осмысления человеком бытия. Наличие различных оттенков в значении имени свидетельствует о его гибкости, способности быть образом. Эмоциональная оценка носителя имени собственного становится источником метафоризации, рассмотреть которую интересно и на материале языков других народов, проживающих на территории России» [1, с. 424]. Актуальность указанной темы определяется рассмотрением значения собственного имени, где дифференцируются представление о единственном в своем роде предмете; вторичное, или дополнительное, значение, присутствующее в первом; аффективное значение онима, связанное с развитием общества, мироощущением человека, его эмоциями; особенностями функционирования собственных существительных в русских и татарских паремиях – важнейшей составной части произведений устного народного творчества.

Цель – исследовать собственные имена существительные (антропонимы, теонимы, топонимы) как номинации, выполняющие в русских и татарских пословицах и поговорках различные функции: эстетические, художественные, эмоционально-экспрессивные и др.

Задачи: на материале русских и татарских паремий исследовать роль собственных существительных в словесно-художественной изобразительности.

Научная новизна: изучение языка произведений фольклора входит как важнейшая составная часть в стилистику национального языка – науку о стилях речи и закономерностях использования в них различных речевых средств. Имена собственные, функционирующие в произведениях устного народного творчества русского и татарского народов, интересны, прежде всего, как лексико-семантическая категория, способная приобретать различные значения, изменять понятия.

Теоретическая значимость определяется тем, что исследуются семантика собственного имени, где различаются понятие как о предмете, единственном в своем роде; вторичное, или дополнительное, значение, присутствующее в первом; аффективное значение. Практическая значимость: результаты исследования можно использовать при изучении ономастики, а также и при исследовании образа пословицы.

Среди имен собственных, функционирующих в русских и татарских пословицах и поговорках, особый интерес представляют имена существительные собственные, называющие имена реальных людей (антропонимы), живших в определенное время (используются недолго, так как напрямую связаны с временем жизни действительной исторической личности, того или иного человека); имена собственные, связанные с мифами, преданиями, образами той или иной религии (особенности использования зависят от мировоззрения народа); онимы, используемые в произведении как центральный образ (создаются по образу и подобию уже имеющихся антропонимов), а также собственные имена, являющиеся названиями государств, городов, сел, рек, озер и пр. (топонимы), дат (хрононимы), битв и др. (данная группа онимов функционирует дольше других, закреплена в веках) [1–4]. Многие из них, будучи прецедентными, позволяют получить важную информацию о культурном и историческом прошлом русских и татар. В выражении культурного и национального самосознания русского и татарского народов религиозные традиции занимают особое место: она оказывает влияние на общественную жизнь, о чем свидетельствуют, в частности, прецедентные имена существительные собственные. В произведениях устного народного творчества широко представлены личные имена, напрямую связанные с религией, например, когда речь идет о человеке, отправляющемся в дальнюю дорогу, татары используют поговорку «Юлчыдыр **Аббас**, беркемгә дә бакмас, кайтса китмәс, китсә кайтмас» / «Аббас странник, ни на кого не смотрит, если придет – не уходит, если уйдет – не возвращается» [2, с. 272] (в переводе с арабского *Аббас* означает «суровый, любитель львов» [5; 6; 7]; Аль-Аббас ибн Абд аль-Мутталиб – дядя исламского пророка Мухаммеда, отличался сильным характером, умом, чем заслужил уважение у сподвижников пророка – дорога, ждущая странника, тоже суровая.

В русских пословицах и поговорках мы встречаемся с обращением к следующим онимам: *Христос* («Кто без крестов (то есть без нательного креста), тот не **Христов**» [8, с. 33]), *Никола* («Бог не убог, а **Никола** милостив»; «Нет за нас поборника, супротив **Николы**»; «**Никола** на море спасает, **Никола** мужику воз подымает»), *Богородица* («Спаси меня, **Богородица,** и помилуй, деревни Витку-

лова самый крайний дом, а прочих, как знаешь» [8, с. 36] и др. Данные паремии выражают отношение русского народа к Богу, христианству. Бог и Никола становятся воплощением карающего и / или милостивого начала, причем Николе приписывается даже способность противодействовать Богу: Бог не спас («не убог»), а милостивый Никола мужика на море спасает, воз подымает.

Имена святых, данные христианством, вошли в мир и быт русских с новыми понятиями, связанными с наблюдениями над природой, с событиями своей жизни – эти антропонимы обычно имеют приложения (Ирина – *разрой берега*, Герасим – *грачевник*, Алексей – *с гор вода*, Антип – *половод*): «На Агафью коровья смерть ходит»; «Пришел Федул – теплый ветер подул»; «Антип без воды – закрома без зерна»; «Юрий да Влас – всему серому, мужицкому богачеству глаз; не верь Власу, а верь своему глазу». Поэтический образ создавался при помощи точного эпитета, подчеркивающего определенные качества: Никола – *студит*, Никита – *исповедник*, Егорий – *вешний*, Георгий – *победоносец* и др. [8].

Интересно было исследовать онимы в пословицах и поговорках о любви. В татарском фольклоре о любви выделяются следующие имена собственные: *Лукман Хаким*, *Маджнун*, *Лейла*, *Зухра*, *Юсуф* и др. Так, в татарском языке встречается поговорка, включающая в себя имя праведника Лукмана Хакима: «Яр итмәгән ярга **Локман Хәким** дә дәрман тапмас» / «От безответной любви и **Лукман Хаким** не найдет лекарства» [2, с. 272]. Лукман аль-Хаким – исламский праведник, древний мудрец. Именем Лукмана названа 31 сура Корана. Имя Лукмана аль-Хакима ассоциируется с мудростью («хикмәт» в татарском языке означает «мудрость» [5; 6; 7]). Приведенная поговорка отражает представление татарского народа о любви: даже лучший из мудрецов не может спастись от безответной любви, которая страшнее любой болезни: от нее нет никакого лекарства.

В пословицах и поговорках татарский народ зачастую прибегает к образам персонажей, широко известных в тюркской мифологии: например, поговорки «Һәр **Мәҗнүнгә** бер **Ләйлә»** / «Каждому **Маджнуну** по **Лейлє**»; «Һәрбер ирнең үз **Зөһрәсе** бар» / «У каждого мужчины есть своя **Зухра**»; «**Йосыф** пәйгамбәр дә **Зөләйхага** гашыйк булган» / «Пророк Юсуф тоже был влюблен в Зулейху» [2, с. 272] связаны с историями о любви – символизируя возлюбленных, антропонимы *Тахир* и *Зухра*, *Лейла* и *Меджнун*, *Юсуф* и *Зулейха* становятся прецедентными именами собственными. Ср. с русскими паремиями, где такими онимами выступают, например, *Иван* и *Марья*: так как день празднования Купалы совпал с христианским праздником Иоанна Крестителя, имя *Купала* дополняется именем *Иван*. В мифологии Мария – сестра Бога солнца Ярилы, жена Купалы – является символом благотворного дождя с грозами и молнией. Мария повсюду воспевается вместе с Иваном Купалой – символом плодородия, благоденствия, летнего солнца. Неудивительно, что старинные обряды под Ивана Купалу сопровождались прыганием через костры, купанием в реке, обливанием водой: свет и влага символически связаны с именами *Мария* и *Иван Купала* (отсюда пошли названия растений семейства *марьянник*: *Иван-да-марья, Марьин корень, Марьин башмачок* и др.). Атрибутами Марии являются ключи, которыми она весной отпирает воду. Эти ключи Мария осенью отдает св. Юрию. Этот миф нашел отражение в многочисленных загадках («Мати-Мария по морю ходила, Море затворяла, ключи потеряла»; «Мария, Мария – По воду ходила. Ключи обронила»), где отгадками являются «роса», «молния» и т. п. В русских загадках вместо имени *Мария* встречаются нарицательные *заря, заря-заряница, заря-зарянина* и др.

В русских и татарских паремиях, как и в сказках [1], женские имена встречаются гораздо реже, чем мужские, что объясняется историческими (мужчина считался главой семьи, основным кормильцем, работником), социокультурными (мужчины чаще женщин оказываются в ситуациях, требующих активного участия, что предполагает персонификацию с помощью имени), языковыми особенностями формирования фольклорных произведений. В русских паремиях наибольшей частотностью отличается *Варвара*. По В.И. Далю, этот антропоним становится синонимом запасливости («У **Варвары** всё в кармане» [8, с. 158]; «Не кланяюсь бабушке **Варваре**, своё есть в кармане» [8, с. 357]); кроме того, большое количество русских пословиц и поговорок, включающих антропоним, связано с зимой, когда устанавливался санный путь («Трещит **Варюха**, береги нос и ухо» [8, с. 471]): языческий праздник Варвары – начало зимы (3 декабря).

Имя *Маланья* [9] в фольклоре связано и с положительной («В поле **Маланья** не ради гулянья, а спинушку гнёт для запаса вперед» [8, с. 234]; «Деловая **Маланья** и к обедне с прялкой пришла» [8, с. 157]); и с отрицательной коннотацией («Дали голодной **Маланье** оладьи, а она говорит – испечены неладно» [8, с. 159]).

Над Акулиной в русских паремиях обычно подсмеиваются: «**Акуля**, что шьешь не оттуля?»; «И **Акулина** блины печет, коли мука течет» и др. (антропоним *Акулина*, переходя в нарицательное, приобретает значение «лентяйка, ленивица»). Связано это, видимо, с эмоциональным восприятием ненужного народу праздника, приуроченного к имени Акулины (13 июня): во время сенокоса на Акулину не работали, чтоб гречиха уродилась. Заметим, что о неэстетичности праздника, зачастую сопровождаемого пьянством, красноречиво говорят и поговорки с антропонимами *Савва* и *Варвара*: «У него то **Саввы**, то **Варвары**», «У него сегодня **Саввы**, завтра **Варвары**», «Схватился **Савва**, как жена сшила саван», «Просаввились мужики, проварварились, последний грош прониколили» и др. В результате имя *Савва* получает значение «пьяница».

В татарских паремиях антропонимы *Айша* и *Фатима* связаны с именами известных женских образов, святыми для мусульман. Фатима и Айша являются покровительницами всех женщин, а образ руки Айше-Батмы ассоциируется с милосердием, ср., например, с поговоркой: «Минем телем түгел, Идел кичкән инәкә теле; Минем кулым түгел, Әйшә-Батма кулы» / «Не мой язык, который через Волгу прошёл; не моя рука, рука Айше-Батмы» [2, с. 273]. Так имя *Айше-Батмы* становится символом исцеления: «Это не моя рука, а рука Айше-Фатимы»; «Рука эта – не моя рука, а рука нашей матери Фатимы».

Антропонимы становятся нарицательными, когда представляют обобщенное наименование однородных предметов, например, называют людей, объединенных каким-либо отличительным свойством. Так, в татарских пословицах и поговорках становятся нарицательными антропонимы *Гали* и *Вали*: «**Гали Вәлигә**, **Вәли Галигә**» / «**Гали** сваливает на **Вали**, **Вали** на **Гали**»; «**Вәли** үз эшендә, **Гали** үз эшендә» / «**Гали** занят своей работой, **Вали** своей» [10, с. 117]. Имена *Гали* и *Вали* называют безответственных людей, постоянно сваливающих свои обязанности друг на друга.

В русских пословицах как нарицательные функционируют *Иван, Емеля, Афоня, Фома* и мн. др.: у *Емели, Ивана / Иванушки* появляется связь с семой «дурак» («**Емеля дурачок**. **Иванушка дурачок**. **Мотря дура»** [8, с. 234]; «В трёх братьях **дураки** – **Иванушки**, а одиночные – Емели да Афони» [8, с. 234]; «Ему говоришь про попа, а он про **Емелю дурака»** [8, с. 265]); *Фома* и *Сергей* – воры, плуты («**Фомка** вор: на долото рыбу удит» [8, с. 437]). Как видим, имена собственные в пословицах и поговорках становятся нарицательными, называя людей, отличающихся тем или иным качеством.

И в татарском, и в русском языке интересным представляется использование личных имен в рифмованных пословицах и поговорках, когда антропонимы нужны только для рифмы. В татарском фольклоре встречаем, например, *Мәстүрә* / *Мястура*, *Рәшит* / *Рашит*: «Олы кызы **Мәстүрә**, кечеләрен **үстерә»** / «Старшая дочь Мястура растит младших» [Исәнбәт 2003: 10]; «Атың ни? **Рәшит**. Алайса, бер сөйлә, ике **ишет!**» / «Как звать? Рашит. Тогда один раз скажи, два раза услышь» [11, с. 27]. В русских паремиях обычно рифмуются антропонимы *Фетинья* (*Фетинья* и *щепетинья*), *Мартын* (*Мартын* и *алтын*), *Иван* (*Иван* и *болван*), *Григорий* (*Григорий* и *горе*), *Архип* (*Архип* и *охрип*): «Приехала из города **Фетинья**, привезла **щепетинья**» [8, с. 431]; «Добр **Мартын**, коли есть **алтын»** [8, с. 60]; «Каков **Мартын**, таков у него и **алтын»** [8, с. 52]); («**Иван болван** молоко болтал, да не выболтал» [8, с. 582]); (**Горе**, что муж **Григорий**: хоть бы **болван**, да **Иван»** [8, с. 152]); «Вставай, **Архип**, петух **охрип**». К слову, для рифмы могут использоваться не только антропонимы, но и топонимы: «Знают **в Орле**, кто живет **в добре**» [8, с. 431]. Использование определенного имени случайно и вполне может быть заменено другим (созвучным данному) без потери смысла пословицы и поговорки.

Очень интересно, что в составе татарских паремий используются и русские имена, так как татарский разговорный язык, распространившийся в пределах Среднего Поволжья, испытал значительное воздействие со стороны неродственного языка – русского: «Кеше өендә – **Илья**, үз өендә – свинья» / «В чужом доме – **Илья**, в своем доме – свинья») (речь идет о человеке, который в чужом доме приветлив, мил, а в своем – неразговорчив и хмур); «Бер көн **Харис** белән, бер көн **Барис** белән» / «Один день с **Харисом**, в другой день с **Борисом**» [10, с. 410] (в приведенной поговорке говорится о такой черте человеческого характера, как непостоянность; заметим также, что имя *Борис* в татарской поговорке пишется как *Барис*, по принципу «как слышится, так и пишется»).

Топонимов и в русском, и татарском фольклоре не так много. В татарских паремиях чаще употребляются наименования городов – *Казань* и *Москва*: «Знают и в **Казани**, что люди сказали» [8, с. 431]; «**Мәскәү** бер көндә корылмаган» / «**Москва** не за день построена» [10, с. 224]. Во многих поговорках Казань прославляется: «**Казан** каласы таш кала, күп калага баш кала» / «Город **Казань** остаётся камнем, многим городам столица» [10, с. 224] (говорится о мощи Казани, её превосходстве над другими городами); «**Казанга Каенсардан** юл туры» / «В **Казань** прямая дорога из **Каенсара** (деревня в республике Татарстан)» [10, с. 179] (противопоставление микротопонима макротопониму подчёркивает превосходство Казани по сравнению с другими населёнными пунктами). Ойконим *Казань* отличается высокой частотностью и в татарских, и в русских паремиях неслучайно. Несмотря на то что от времен Казанского ханства в Казани почти ничего не сохранилось, так как Иван Грозный беспощадно уничтожал всё, что хоть как-то было связано с восточной культурой, этот город считается историческим центром татарской культуры, среди крупнейших памятников монументального искусства в Казани – Кремль (относится к середине XVI века).

В фольклоре русского народа к наиболее частотным относятся *Русь, Москва, Питер*, *Новгород*, *Рязань*: «На **Руси** дворянин, кто за многих один» [8, с. 237]; «Кто в **Москве** не бывал, красоты не видал» [8, с. 157]; «Пропал, как француз в **Москве»** [8, с. 283]. Популярность тех или иных ойконимов объясняется культурно-историческим развитием русского и татарского народов. Неудивительно, что в русских паремиях частотны ойконимы *Русь* и *Москва*. Сильная, могучая, святая, православная Русь и всем городам мать – Москва – восхищают русский

народ: «В **Москве** к заутрене звонили, а на Вологде звон слышали» [8, с. 432]. В русских пословицах и поговорках неоднократно звучит мысль о любви к родному краю, Отечеству; бывает, что Москва противопоставляется отчему дому: «Хороша **Москва**, да не дома» [8, с. 812].

Значительную группу топонимов составляют гидронимы *Волга* и *Дон* (встречается лишь в русских паремиях; на территории Дона большая часть населения – русские): «Яичка не повесишь на спичку. В ложке **Волги** не переедешь» [8, с. 143]; «На словах **Волгу** переплывёт, а на деле – ни через лужу» [8, с. 137]; «Жил на дому, а очутился на **Дону»** [8, с. 234]; «**Дон, Дон**, а лучше дом» [8, с. 235]; «Долговать на **Дону** – закладывать жену» [8, с. 237]. Волга (в древности *Ра*, в средние века *Итиль*, *Иджиль*) является крупнейшей рекой Европы (намного длиннее Дуная, самой большой реки Западной Европы), первые поселения человека на Волге (в Поволжье) относятся еще к эпохе неолита. Географическое положение Волги обусловило уже к VIII в. использование ее как пути для торговых связей народов Востока и Запада. О Доне как «восьмой Скифской реке», по руслу которой простираются кочевья «царских» скифов, упоминается в «Истории» Геродота. Значение Дона как пути, который связывал Русь с Азовским и Черным морями, трудно переоценить. Таким образом, частое использование указанных онимов обусловлено огромным значением крупнейших рек России, с которыми связаны значительные территории Российского государства. Поэтому паремии с собственными именами *Волга* и *Дон* относятся к разделу пословиц и поговорок о Родине. Частое использование названных гидронимов не только отражает народную любовь к могучим рекам, передает чувство гордости, но и подчеркивает беспомощность человека в сравнении с водной стихией, а также отмечает такие недостатки, как бахвальство, пустословие.

Заметим, что в татарских пословицах и поговорках имя собственное *Волга* также широко употребительно. Гидроним *Идел (Волга)* выражает отношение татарского народа к реке: «Болгар йорты – **Идел** йорт, **Идел** эче – имин йорт» / «Болгарский дом – **Волжский** дом, Внутри **Волги** – безопасный дом»; «**Идел** кичми ил булмый» / «Не будет страны без **Волги**» [11, с. 62–63] и др. Этимология слова «идел» указывает на то, что первоначально оно имело значение «большая полноводная река» [12], а позже стало ассоциироваться лишь с одной рекой – Волгой. Для татарского народа лишь Волга является полноводной рекой, она больше других рек, роднее. *Идел* в сознании татарского народа – символ Родины.

В фольклорных произведениях встречаются и микротопонимы, не только общеизвестные (*Яуза, Арбат, Лубянка*), но и знакомые лишь малому количеству людей, жителям определенной местности (*Кисловка, Гончары, Три горы, Тюлячи*): «Два брата с **Арбата**, а оба горбаты» [8, с. 209]); «Тел **Теләчегә** барып кайта» / «Язык возвращается в **Тюлячи**») [11, с. 18] (село Тюлячи расположено в 78 км от Казани); «Бәхәсләшеп Кытайга киткән **Котаймастан** кире кайтыр» / «Ушедший со спором в Китай, вернется из **Котаймаса**» [11, с. 19]. Котаймас (сейчас Кышлау) – село в Атнинском районе Татарстана. Микротопонимы, использованные в русских и татарских паремиях, дают представление о малой родине, родном крае, близком, дорогом человеку.

«Имена собственные, функционирующие в произведениях устного народного творчества, значимы для отражения культурных, исторических и языковых особенностей русского и татарского народов: не только выполняют идентифицирующую функцию, но и несут в себе глубокий смысл, связанный с мифологией, традициями и мировоззрением каждого народа» [1, с. 424]. Антропонимы, топонимы, имена божеств, святых напрямую связаны с мировосприятием двух народов, особенностями представления о мире; способны передавать национальный колорит. Различия в использовании имен собственных определяются не только своеобразием двух языков, но и особенностями культуры, фольклорными традициями.

Использование собственных имен существительных в произведениях устного народного творчества связано с национальным свойством языка. Стилистическая многогранность имени существительного собственного еще не изучена в должной мере. Кроме того, недостаточно разработаны и не систематизированы принципы и методы исследования закономерностей стилистического использования собственного имени в тексте. Изучая закономерности развития переносного значения у собственных имен существительных, контекстуальные условия их употребления, различные функции, получаем возможность раскрывать наиболее удачные приемы использования различных языковых единиц, среди которых онимы занимают особое место, так как изначально выражают представление о единственном в своем роде предмете. Семантико-грамматические особенности собственных существительных, таким образом, становятся основой для исследования их эстетической, художественной, экспрессивной функций. В процессе рассмотрения собственных существительных необходимо считаться со стилистическим аспектом их функционирования в произведениях устного народного творчества.

Собственные имена существительные, переходя в разряд нарицательных, имеют тенденцию изменять семантику, причем если собственное в значении нарицательного мало употребляется, то значение нарицательного быстро утрачивается, имя в процессе прономинализации употребляется лишь для рифмы. Среди причин, в результате которых происходит изменение семантики имени собственного в русских и татарских пословицах и поговорках, отметим, прежде всего, исторические события, оказывающие влияние на жизнь человека; обычаи и обряды, их изменение под влиянием меняющегося мировоззрения; этимологию имени; произведения художественной литературы, богослужебные книги, лубочные картинки и др. Изменение семантики собственных существительных при переходе в разряд нарицательных, реализация ими эстетической, художественной, эмоционально-экспрессивной функций указывает на их способность становиться прецедентными. Эту особенность имени собственного выступать в качестве метафоры, метонимии, синекдохи и пр. интересно исследовать и на материале произведений устного народного творчества других народов России. Изучение стилистической функции собственных имен существительных дает возможность раскрыть закономерности их использования в произведениях устного народного творчества, описать специфику образного языка паремий, оценить мастерство в художественном использовании многообразных смысловых и стилистических оттенков, которыми они обладают.

Библиографический список

1. Болотская М.П., Рамаева Т.Р. Имена собственные в русских и татарских народных сказках. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 422–425.
2. Биктагирова З.А., Хазиева-Демирбаш Г.С. Личные имена в татарских и турецких пословицах и поговорках. *Вопросы современной науки и практики*. 2012; № 2 (40): 271–274.
3. Щеголева А.А. Имена собственные в «Пословицах русского народа» В.И. Даля. *Далевские чтения*: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции молодых учёных. Белгород: ООО «Эпицентр», 2023. 107–111.
4. Суперанская А.В. *Имя – через века и страны*. Москва: ЛКИ, 2007.
5. *Татар халык әкиятләре. Минем йорт*. Available at: https://watan.su/balalar-bulmase/24-akiyatlar/269-zhihansha
6. *Татарча әкиятләр. Татар16 – Татар теле һәм әдәбият буенча ярдәмче сайт.* Available at: https://tatar16.ru/unberenche-exmet/
7. *Значение имени*. Available at: https://znachenieimeny.ru/
8. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: Альфа-книга. 2017.
9. Петровский Н.А. *Словарь русских личных имен*. Москва: Русский язык 1984.
10. Галиуллин К.Р. *Татар фольклоры теле: мәкальләр, канатлы әйтелмәләр, җор сүзләр һәм әйтемнәр*. Казан: ТӘhСИ, 2018.
11. Исәнбәт Н. *Татар халык мәкальләре*. Яр Чаллы: «Идел-йорт», 2003.
12. *Татарско-русский большой словарь*. Available at: https://tugan-tel.com/i.htm

References

1. Bolotskaya M.P., Ramaeva T.R. Imena sobstvennye v russkih i tatarskih narodnyh skazkah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 422-425.
2. Biktagirova Z.A., Hazieva-Demirbash G.S. Lichnye imena v tatarskih i tureckih poslovicah i pogovorkah. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki*. 2012; № 2 (40): 271-274.
3. Schegoleva A.A. Imena sobstvennye v «Poslovicah russkogo naroda» V.I. Dalya. *Dalevskie chteniya*: materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Belgorod: OOO « Epicentr», 2023. 107-111.
4. Superanskaya A.V. *Imya – cherez veka i strany*. Moskva: LKI, 2007.
5. *Tatar halyk әkiyatlәre. Minem jort*. Available at: https://watan.su/balalar-bulmase/24-akiyatlar/269-zhihansha
6. *Tatarcha әkiyatlәr. Tatar16 – Tatar tele hәm әdәbiyat buencha yardәmche sajt.* Available at: https://tatar16.ru/unberenche-exmet/
7. *Znachenie imeni*. Available at: https://znachenieimeny.ru/
8. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: Al'fa-kniga. 2017.
9. Petrovskij N.A. *Slovar' russkih lichnyh imen*. Moskva: Russkij yazyk 1984.
10. Galiullin K.R. *Tatar fol'klory tele: mәkal'lәr, kanatly әjtelmәlәr, җor sүzlәr hәm әjtemnәr*. Kazan: TӘhSI, 2018.
11. Isәnbәt N. *Tatar halyk mәkal'lәre*. Yar Chally: «Idel-jort», 2003.
12. *Tatarsko-russkij bol'shoj slovar'*. Available at: https://tugan-tel.com/i.htm

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 821.581(510).09:004.738.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-314-319

***Wang Siyu**, Ph.D., Lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: Wangsiyu861@qq.com, https://orcid.org/0009-0006-3179-6293*
***Deng Xin** (Corresponding Author), Ph.D., Associate Professor, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 645290830@qq.com, https://orcid.org/0009-0002-7493-8619*

INVESTIGATING THE RECEPTION OF LIU CIXIN'S THE THREE-BODY PROBLEM ON RUSSIAN-LANGUAGE ONLINE PLATFORMS THROUGH NATURAL LANGUAGE PROCESSING TECHNOLOGIES. The article examines the reception of Liu Cixin's novel The Three-Body Problem in the Russian-speaking digital reading environment. The empirical material consists of reader reviews published on the LiveLib platform, which makes it possible to analyze not isolated critical judgments, but a relatively broad field of public reader response. The study combines topic modeling and sentiment analysis in order to identify the main semantic directions of readers' attention and to describe the emotional structure of their evaluations. The methodological basis of the research is formed by natural language processing technologies, including LDA topic modeling, TF-IDF feature extraction and classification of evaluative orientation based on users' ratings. The analysis shows that the reception of the novel among Russian-speaking readers is not limited to the perception of an exotic Chinese text. It includes several stable lines of interpretation: translation and linguistic mediation, historical trauma, the fate of cosmic civilization, the readability of scientific concepts and the connection between the text and personal reading experience. The emotional structure of the reviews is predominantly positive, although negative reactions appear more often when readers describe difficulties caused by the density of scientific ideas and the complexity of the narrative. The results indicate that digital platforms create a specific space of intercultural literary reception, where translation, genre expectations, cognitive effort and reader motivation interact. The findings may be useful for further research on the international reception of contemporary Chinese literature, digital literary communication and the application of NLP methods in philological studies.

Key words: **intercultural reception, Liu Cixin, The Three-Body Problem, Russian-language online platforms, LiveLib, natural language processing, LDA topic modeling, sentiment analysis, reader reviews, Chinese science fiction**

Funding: 1. Phase-based research outcomes of the Doctoral Startup Fund project "Research on the Development of Confucius Institutes in Central Asia from the Perspective of International Communication" (XJBSRW2024030); 2. Phase-based research results of the general project "Research on the Path Construction of Chinese Language Educational and Teaching Resources in Central Asia" (zk2025c32), supported by the Think Tank Bidding Project Grant of Xinjiang Normal University

***Ван Сыюй**, д-р, преп., Синьцзянский педагогический университет, Синьцзянского педагогического университета, г. Урумчи, E-mail: Wangsiyu861@qq.com*
***Дэн Синь** (корреспондирующий автор), д-р, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 645290830@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ РОМАНА ЛЮ ЦЫСИНЯ «ЗАДАЧА ТРЕХ ТЕЛ» НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ПЛАТФОРМАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается восприятие романа Лю Цысиня «Задача трех тел» в русскоязычной цифровой читательской среде. Эмпирической основой исследования выступают отзывы пользователей платформы LiveLib, позволяющие изучать не единичные критические оценки, а более широкое поле публичной читательской реакции. Для анализа материала применяются технологии обработки естественного языка, включая тематическое моделирование LDA, извлечение признаков TF-IDF и анализ эмоциональной направленности отзывов. Целью данного исследования было определение семантических зон, формирующих внимание русскоязычных читателей, а также описание структуры высказываемых ими оценок. Оказалось, что восприятие романа не ограничивается интересом к деталям китайской культуры и не сводится исключительно к жанровой специфике научной фантастики. В отзывах постоянно повторяются несколько тем: перевод и языковая медиация, память об исторических травмах, судьба космической цивилизации, доступность научных концепций, а также связь произведения с личным опытом читателя. Эмоциональная структура комментариев, как правило, носит положительный характер, однако негативные отзывы чаще встречаются в тех случаях, когда читатели отмечают сложность понимания научных идей, перегруженность текста или недостаточную доступность повествования. Результаты показывают, что цифровые платформы формируют особое пространство межкультурного литературного восприятия, в котором взаимодействуют перевод, жанровые ожидания и интеллектуальное взаимодействие. Материалы исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении зарубежного восприятия современной китайской литературы, цифровой филологии, межкультурной коммуникации и применения NLP-методов в гуманитарных исследованиях.

Ключевые слова: **межкультурная рецепция, Лю Цысинь, «Задача трех тел», русскоязычные сетевые платформы, LiveLib, обработка естественного языка, тематическое моделирование LDA, анализ тональности, читательские отзывы, китайская научная фантастика**

Финансирование: 1. Результаты промежуточного этапа проекта «Исследование развития институтов Конфуция в Центральной Азии в контексте международной коммуникации», поддержанного Стартовым фондом для докторов наук (XJBSRW2024030); 2. Промежуточные результаты общего проекта «Исследование путей формирования учебно-методических ресурсов по преподаванию китайского языка в Центральной Азии» (zk2025c32), выполненные в рамках гранта по конкурсу экспертных организаций Синьцзянского педагогического университета

Актуальность работы определяется тем, что современная китайская литература всё активнее включается в международный читательский оборот, однако сам факт выхода произведения за пределы национальной культуры ещё не означает его однозначного и устойчивого понимания в другой языковой среде. Попадая к иностранному читателю, художественный текст оказывается внутри новой системы ожиданий: меняются культурные ассоциации, жанровые привычки, способы оценки и даже сама логика читательского внимания. Поэтому принципиальное значение приобретает не только вопрос о том, читается ли произведение за рубежом, но и то, какие смысловые пласты становятся заметными для иной аудитории, какие элементы вызывают интерес, а какие затруднение или эмоциональное сопротивление.

Роман Лю Цысиня «Задача трех тел» в этом отношении представляет особенно показательный материал. В нём научно-фантастическая гипотеза соединена с темой исторической памяти, личного нравственного выбора и судьбы цивилизации. Такое сочетание усложняет восприятие произведения: для одних читателей главным оказывается масштаб космического сюжета, для других – китайский исторический контекст, для третьих – насыщенность научными концепциями, а для части аудитории – качество перевода и степень доступности повествования. В результате роман воспринимается не как единый и заранее заданный смысловой комплекс, а как текст, вызывающий разные типы читательских реакций.

Для русскоязычной аудитории эта проблематика имеет самостоятельную исследовательскую значимость. Восприятие современной китайской литературы в России формируется на пересечении нескольких факторов: перевода, интереса к китайской культуре, опыта чтения научной фантастики и индивидуальной готовности воспринимать интеллектуально сложный художественный текст. При этом цифровые платформы меняют саму природу рецепции. Пользовательские отзывы уже нельзя рассматривать только как разрозненные частные мнения; в совокупности они образуют корпус высказываний, где обнаруживаются повторяющиеся тематические узлы, оценочные модели и эмоциональные реакции.

Именно поэтому обращение к технологиям обработки естественного языка оказывается методологически оправданным. Тематическое моделирование, анализ тональности и статистическое сопоставление данных позволяют рассмотреть массив читательских отзывов не только в интерпретационном, но и в количественно организованном измерении. Такие инструменты помогают выявить устойчивые смысловые зоны, характерные лексические маркеры и оценочные тенденции, проявляющиеся в большом корпусе текстов. В связи с этим анализ отзывов о романе Лю Цысиня на платформе LiveLib представляет интерес одновременно для филологии, цифровой гуманитаристики, переводоведения и исследований межкультурного чтения.

Степень разработанности проблемы показывает, что зарубежное восприятие китайской литературы всё чаще рассматривается через призму перевода, межкультурной коммуникации и платформенных форм читательской активности. Вместе с тем русскоязычные сетевые отзывы о романе «Задача трех тел» пока не получили достаточного системного описания с применением NLP-методов. Недостаточно изученным остаётся и вопрос о том, какие темы факти-

чески выделяются в массовом читательском обсуждении и каким образом они соотносятся с положительными, нейтральными или отрицательными оценками произведения.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении тематических и эмоционально-оценочных особенностей восприятия романа Лю Цысиня «Задача трех тел» русскоязычными читателями на материале отзывов, опубликованных на платформе LiveLib, с применением технологий обработки естественного языка. Объектом исследования выступают русскоязычные читательские отзывы о романе. Предмет исследования составляют тематические доминанты и эмоциональные оценки, проявляющиеся в этих отзывах.

Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько взаимосвязанных задач: сформировать корпус русскоязычных отзывов; провести предварительную обработку текстового материала; определить тематическую структуру отзывов с использованием LDA-моделирования; выявить эмоциональную направленность читательских оценок; сопоставить тематические группы с положительными, нейтральными и отрицательными отзывами; интерпретировать полученные результаты в контексте межкультурной рецепции современной китайской литературы.

Новизна исследования состоит в том, что восприятие романа Лю Цысиня рассматривается не только как объект литературоведческого или переводоведческого анализа, но и как структура цифровых читательских данных. В работе объединяются филологическая интерпретация и методы обработки естественного языка, что позволяет перейти от рассмотрения отдельных отзывов к выявлению повторяющихся моделей группового восприятия. Благодаря этому уточняются основные линии рецепции, связанные с переводческим посредничеством, исторической памятью, цивилизационной проблематикой, читаемостью научных концепций и личным опытом чтения.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что она расширяет представления о межкультурной рецепции современной китайской литературы в русскоязычной среде. Исследование показывает, что восприятие переводного художественного произведения складывается не из одного фактора, а из взаимодействия жанровых ожиданий, культурного фона, переводческого посредничества, когнитивной сложности текста и индивидуальной читательской мотивации. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов в курсах по межкультурной коммуникации, переводоведению, цифровой филологии, международному преподаванию китайского языка, а также при анализе аудитории переводной литературы.

Эмпирическую основу исследования составили русскоязычные читательские отзывы о романе Лю Цысиня «Задача трех тел», размещённые на платформе LiveLib. Обращение именно к этому ресурсу связано с его заметной ролью в русскоязычной цифровой культуре чтения: пользователи здесь не ограничиваются выставлением оценки произведению, а нередко сопровождают её развёрнутым комментарием, в котором проявляются личная интерпретация, эмоциональная реакция и отношение к отдельным сторонам текста. Для настоящей работы принципиальное значение имели именно текстовые отзывы, поскольку они позволяют проследить не только итоговое впечатление читателя, но и сам ход его рассуждения: оценку перевода, реакцию на научно-фантастическую проблематику, восприятие китайского исторического контекста и степень готовности к интеллектуально насыщенному повествованию.

При формировании корпуса учитывались только те отзывы, в которых содержалось осмысленное высказывание о произведении. Из массива исключались технические записи, неполные фрагменты, случайные реплики и тексты, не несущие аналитической или оценочной нагрузки. После такой очистки итоговый корпус включил 666 русскоязычных отзывов. Каждый из них рассматривался как отдельная единица анализа. Такой подход позволил, с одной стороны, сохранить индивидуальный характер читательского высказывания, а с другой, получить достаточно объёмный материал для выявления повторяющихся тематических и оценочных закономерностей.

На предварительном этапе тексты были приведены к единому виду. Обработка включала унификацию регистра, удаление технических символов, токенизацию, исключение стоп-слов и редких лексических единиц, не влияющих на содержательную интерпретацию корпуса. Кроме того, проводилась нормализация словоформ, что позволило уменьшить влияние случайных грамматических вариантов на результаты моделирования. При этом из корпуса не удалялись содержательно значимые слова, связанные с персонажами, переводом, историческими реалиями, научными понятиями и жанровыми характеристиками. Именно такие единицы дают возможность увидеть, вокруг каких смысловых зон выстраивается русскоязычное восприятие романа.

Для реконструкции скрытой тематической структуры корпуса была использована модель латентного размещения Дирихле. Данный метод позволяет представить каждый отзыв не как текст, принадлежащий только одной теме, а как вероятностное сочетание нескольких тематических направлений; сама же тема при этом описывается через набор лексических единиц, различающихся по степени значимости [1]. В процессе моделирования проверялись разные варианты числа тем, от двух до девяти. Такая процедура была необходима для того, чтобы избежать двух крайностей: чрезмерного укрупнения материала, при котором разные смысловые линии сливаются в одну, и искусственного дробления близких по содержанию читательских реакций.

При выборе оптимального числа тематических групп учитывался показатель тематической согласованности. Он важен не только как статистический параметр, но и как инструмент проверки содержательной интерпретируемости полученных тем [2]. В результате наиболее убедительной была признана модель с пятью тематическими направлениями: языковое и переводческое посредничество, историческая травматическая память, судьба космической цивилизации, читаемость научных концепций и связь произведения с личным опытом читателя.

После построения тематической модели каждому отзыву была присвоена доминирующая тема. Она определялась по наибольшей вероятности принадлежности текста к одной из выделенных тематических групп. Для каждой темы затем были установлены ключевые слова, однако их интерпретация не ограничивалась механическим подсчётом частотности. Значение лексических единиц уточнялось через обращение к содержанию самих отзывов. Это было особенно важно потому, что одно и то же слово в разных контекстах может выражать противоположные оценки. Так, лексика, связанная с переводом, в одних случаях указывает на благодарность за ясность и доступность текста, а в других, на сомнение в качестве языкового посредничества.

Эмоциональная направленность отзывов анализировалась с опорой на логику классификации тональности текста, при которой языковые признаки соотносятся с оценочными категориями и позволяют описывать положительные, нейтральные и отрицательные реакции читателей [3]. Первичным основанием для такой классификации стали звёздные оценки пользователей LiveLib. Отзывы с оценками от 1 до 2,5 звезды были отнесены к отрицательным, оценки от 3 до 3,5 звезды – к нейтральным, а оценки от 4 до 5 звёзд – к положительным.

Дополнительно звёздные оценки были преобразованы в непрерывный показатель тональности, нормированный в интервале от –1 до 1. Текстовые признаки извлекались с использованием метода TF-IDF, после чего на их основе строилась модель логистической регрессии. Это позволило определить слова, наиболее значимые для различения положительных, нейтральных и отрицательных отзывов. В данной работе цифровые книжные платформы рассматриваются не только как пространство пользовательской коммуникации, но и как источник эмпирических данных о читательском поведении, оценках и публичных способах обсуждения литературы [4].

Онлайн-рецензии дают возможность выйти за пределы отдельных субъективных впечатлений и перейти к описанию более устойчивых групповых моделей восприятия. Такой подход особенно важен при изучении переводной литературы, функционирующей в иной языковой и культурной среде [5]. Поэтому количественные процедуры в настоящем исследовании не заменяют филологическую интерпретацию, а выполняют вспомогательную аналитическую функцию: они позволяют предварительно выделить повторяющиеся структуры, которые затем требуют содержательного объяснения.

На заключительном этапе тематические категории были сопоставлены с эмоциональными метками. Для этого строилась матрица «доминирующая тема – тип оценки», рассчитывались доли положительных, нейтральных и отрицательных отзывов, а также определялись средние значения нормированного показателя тональности. Такое сопоставление позволило установить, какие тематические зоны чаще связаны с одобрением, где возникает сдержанная оценка, а в каких случаях сложность текста становится причиной отрицательной реакции.

В итоговый исследовательский массив после предварительной очистки и обработки вошли 666 русскоязычных отзывов, опубликованных пользователями платформы LiveLib. Полученные данные позволяют говорить о том, что восприятие романа Лю Цысиня «Задача трех тел» в русскоязычной читательской среде не формируется вокруг одной доминирующей оценки. Напротив, роман прочитывается как многослойное произведение, где научно-фантастический сюжет о контакте цивилизаций соединяется с исторической памятью, этическим выбором, проблемой ответственности человека и представлением о будущем человечества [6].

Первым этапом анализа стало выявление тематической структуры отзывов. Применение LDA-моделирования позволило выделить пять тематических групп, каждая из которых отражает отдельный ракурс читательского восприятия. Наиболее представленной оказалась тема языкового и переводческого посредничества. За ней следуют историческая травматическая память, судьба космической цивилизации, читаемость научных концепций и связь произведения с личным опытом читателя.

Наибольшая доля корпуса приходится на тему «Языковое посредническое переживание» – 34,98%. Для значительной части русскоязычных читателей важным оказывается не только само содержание романа, но и путь, через который произведение становится доступным. В отзывах обсуждаются перевод, предисловие, аудиоформат, ясность языка, удобство восприятия и качество объяснения научных идей. Подобная чувствительность к посредническому уровню соотносится с более широкой ситуацией продвижения новейшей китайской прозы в русскоязычном издательском пространстве: переводческая стратегия, наличие пояснений и степень языковой адаптации напрямую влияют на готовность читателя принять текст [7].

Тема «Историческая травматическая память» занимает 24,17% корпуса и показывает, что исторический пласт романа воспринимается читателями не как фоновая декорация. Напротив, именно через него объясняются мотивы и внутренние переломы персонажей. Судьба отца, насилие, давление власти,

Таблица 1

Тематическая структура русскоязычных отзывов о романе «Задача трех тел» на платформе LiveLib

№ темы	Название темы	Количество отзывов	Доля отзывов, %	Ключевые слова	Интерпретационное содержание
1.	Языковое посредническое переживание	233	34,98	Язык, письмо, спасибо, аудиокниги, переводчик, перевод, предисловие, чувства, степень	В центре внимания оказывается способ доступа к тексту: перевод, пояснения, аудиоформат, ясность изложения и роль посредника между китайским оригиналом и русскоязычным читателем
2.	Историческая травматическая память	161	24,17	Я, отец, Ван, убивать, Вэньцзе, забыть, хунвэйбин, власть, мать	Отзывы связывают сюжетные решения персонажей с опытом насилия, семейной утраты, политического давления и исторической памяти
3.	Судьба космической цивилизации	113	16,97	Цивилизация, контакт, внеземной, теоретический, человеческий, сигнал, разум, гибель	Читательское внимание сосредоточено на проблеме первого контакта, судьбе человечества, космической угрозе и предельных вопросах существования цивилизации
4.	Читаемость научных концепций	96	14,41	Открыть, заумный, изобиловать, слишком, бред, эмоциональный, страшный, среда	Тема отражает реакцию на плотность научных идей, терминологическую насыщенность и когнитивную трудность текста
5.	Связь с личным опытом	63	9,46	Смотреть, детство, замечательный, познавательный, память, доступный, эксперимент, любовь	Отзывы строятся через личные ассоциации, опыт чтения, обращение к экранизациям, воспоминания и индивидуальные способы приближения к сложному тексту

семейная утрата и фигура Е Вэньцзе образуют эмоционально значимую рамку, внутри которой фантастический сюжет приобретает психологическую глубину. В этом случае космический конфликт не отменяет историческую линию, а, напротив, усиливает её: разрушенное доверие к человеческому обществу становится одним из ключей к пониманию дальнейшего выбора героини.

В тематической группе «Судьба космической цивилизации», объединяющей 16,97% отзывов, на первый план выходит масштаб романа. Читателей привлекают проблема первого контакта, образ внеземного разума, возможность гибели человечества и вопрос о поведении цивилизации перед лицом предельной угрозы. Здесь обсуждение вышло за рамки размышлений о сюжете: критики перешли к более глобальным вопросам – возможен ли обмен между различными формами разума, где проходит грань между самозащитой и моральной ответственностью, и способна ли человеческая цивилизация действовать рационально перед лицом угрозы выживания.

Тема «Доступность научных концепций» фигурировала в 14,41% комментариев. В этой группе комментариев реакция читателей на интенсивность научной информации в романе проявила особенно явную поляризацию. Для одной части читателей богатство научного содержания является признаком серьезной научно-фантастической литературы и укрепляет их доверие к замыслу автора; для другой же части читателей это становится источником усталости, раздражения или непонимания. Эта проблема проявляется наиболее остро, когда научные концепции не превращаются в опыт, воспринимаемый читателем с художественной точки зрения, – в этом случае сложность содержания перестает рассматриваться как достоинство текста, а воспринимается как чрезмерное нагромождение и излишняя запутанность.

Наименьшую долю (9,46%) занимает тема «Связь с личным опытом», однако её значение для понимания рецепции не сводится к количественному показателю. В таких отзывах читатели описывают собственный маршрут к произведению: через экранизации, воспоминания, ассоциации, интерес к научным экспериментам, опыт предыдущего чтения или желание понять непривычный культурный материал. Эти данные подтверждают, что китайская научная фантастика в русскоязычной среде воспринимается не только как жанровая новинка. Существенную роль играют перевод, культурное объяснение и степень подготовленности аудитории к иному историко-цивилизационному контексту [8].

Следующим этапом стал анализ эмоциональной направленности отзывов. В качестве исходной опоры использовались звёздные оценки пользователей, дополненные текстовыми признаками. Весь массив был распределён на три оценочные группы: положительные, нейтральные и отрицательные отзывы. Для каждой из них были определены лексические единицы, наиболее значимые для различения эмоциональных категорий.

Положительные отзывы отличаются не только одобрительной интонацией, но и стремлением объяснить, за счёт чего роман оказался значимым для читателя. Среди ключевых слов этой группы находятся такие, как *первый, сначала, Цысинь, наука, перевод, астрофизик, мозг*. Такая лексика указывает на процесс вхождения в текст: читатели описывают начало знакомства с произведением, выделяют научную составляющую, отмечают роль перевода и подчёркивают интеллектуальный характер чтения. Положительная оценка в данном случае складывается не только из эмоционального впечатления, но и из ощущения содержательной новизны.

Нейтральные отзывы имеют более сдержанную структуру. Ключевые слова – *игра, вполне, ожидание, плохой, заинтересовать, хотя, Китай, стоить* – указывают на оценку, построенную через сопоставление ожиданий и результата. Читатель, как правило, не отвергает роман полностью, однако фиксирует внутреннюю дистанцию: произведение может казаться интересным, но не безусловно убедительным; необычным, требующим привыкания; значимым, неполностью совпавшим с предварительными ожиданиями. В отдельных случаях нейтральная тональность связана с внешней мотивацией к чтению или с культурной дистанцией по отношению к китайскому материалу.

Таблица 2

Репрезентативные ключевые слова трёх типов эмоциональной оценки в русскоязычных отзывах на платформе LiveLib

Ранг	Положительное ключевое слово	Положительный коэффициент	Нейтральное ключевое слово	Нейтральный коэффициент	Отрицательное ключевое слово	Отрицательный коэффициент
1	первый	1,032	игра	0,953	бред	1,097
2	сначала	0,858	вполне	0,773	либо	1,009
3	немного	0,854	ожидание	0,753	текст	0,749
4	Цысинь	0,783	плохой	0,69	рекомендовать	0,713
5	наука	0,763	заинтересовать	0,664	сказать	0,68
6	очень	0,714	вместе	0,659	против	0,652
7	перевод	0,707	оценить	0,648	понять	0,651
8	астрофизик	0,641	хотя	0,648	полный	0,648
9	наш	0,631	Китай	0,64	привычный	0,643
10	мозг	0,624	стоить	0,638	скучный	0,619

Отрицательные отзывы выражены более категорично. В числе ключевых такие слова, как *бред, текст, понять, полный, скучный*. Подобная лексика показывает, что негативная реакция чаще всего возникает не просто из-за неприятия темы, а из-за ощущения трудности, чрезмерной усложнённости или художественной неубедительности. Особенно показательно слово *понять*: оно указывает на то, что отрицательная оценка нередко связана с неудачным переходом от сложной научной идеи к доступному читательскому смыслу. Иными словами, проблема восприятия возникает там, где интеллектуальная плотность текста перестаёт работать как источник интереса.

Сопоставление тематических категорий с эмоциональными метками выявило преобладание положительных оценок во всех пяти группах. При этом результаты критерия хи-квадрат составили: $\chi^2 = 8{,}67$, $df = 8$, $p = 0{,}371$, V Крамера = 0,081. Эти значения не позволяют говорить о статистически значимой связи между тематической принадлежностью отзыва и его эмоциональной направленностью. Следовательно, сама тема обсуждения не определяет автоматически характер оценки: один и тот же смысловой блок может вызывать как одобрение, так и сдержанную или отрицательную реакцию.

При содержательном рассмотрении различия между темами всё же становятся заметными. Самая высокая доля положительных отзывов относится к теме «Судьба космической цивилизации»: 79,65% положительных, 14,16% нейтральных и 6,19% отрицательных оценок; средний показатель тональности равен 0,582. Этот результат показывает, что цивилизационный масштаб романа и проблематика будущего человечества воспринимаются русскоязычными читателями преимущественно как сильная сторона произведения.

Наиболее напряжённой с точки зрения оценки оказалась тема «Читаемость научных концепций». В ней зафиксировано 65,62% положительных, 18,75% нейтральных и 15,62% отрицательных отзывов, а средний показатель тональности составил 0,445. Это самый низкий результат среди всех тематических групп. Такой показатель объясняется тем, что насыщенность романа научным содержанием вызывает у читателей двоякую реакцию: с одной стороны, это может рассматриваться как достоинство на интеллектуальном уровне, а с другой – при недостаточной вовлеченности читателя превращаться в фактор, затрудняющий чтение.

Темы «Опыт языкового посредничества», «Память об исторической травме» и «Связь с личным опытом» занимают промежуточное положение. Первая тема в целом сохраняет положительную направленность, но включает в себя высокую чувствительность к качеству перевода, предисловию, аудиоформату и доступности языка. Вторая тема показывает, что тяжелый исторический материал не обязательно снижает оценку произведения – напротив, он часто рассматривается как источник психологической убедительности и моральной глубины. Третья тема же в большей степени заставляет восприятие читателя оставаться в зоне неопределенности, поскольку личный опыт чтения не всегда приводит к однозначному одобрению или неприятию текста.

В целом русскоязычная рецепция романа Лю Цысиня имеет преимущественно положительный, но не однородный характер. Наиболее устойчивое одобрение связано с цивилизационным масштабом, философской проблематикой и интеллектуальной силой произведения. Наиболее заметные затруднения возникают там, где научные концепции воспринимаются как перегруженные, сложные для понимания или недостаточно включённые в комфортный для читателя повествовательный ритм. Тематическая структура отзывов показывает, что русскоязычное восприятие романа развивается на пересечении интереса к китайской культурной специфике, внимания к универсальным вопросам будущего и оценки того, насколько успешно переводческое посредничество делает иностранный текст доступным для новой аудитории [9].

Русскоязычная рецепция романа Лю Цысиня «Задача трех тел», судя по полученным данным, складывается не из одного читательского впечатления, а из пересечения нескольких смысловых и коммуникативных факторов. На восприятие произведения одновременно влияют жанровая природа научной фантастики, переводческое посредничество, культурно-исторический фон, личный опыт чтения и сама платформа, в пределах которой отзыв становится публичным высказыванием. Эти элементы не существуют отдельно друг от друга: оценка романа формируется в той точке, где содержание текста встречается с ожиданиями аудитории, доступностью перевода, привычками чтения и готовностью воспринимать интеллектуально насыщенный художественный материал.

Один из наиболее значимых результатов связан с тем, что роман не прочитывается русскоязычными пользователями только как повествование о внеземной цивилизации. Для заметной части аудитории важен сам режим чтения, требующий интеллектуального участия. Читателю необходимо не просто следить за развитием сюжета, но и осваивать научную гипотезу, принимать масштаб авторской модели мира, сопоставлять частную судьбу персонажа с космической перспективой. В этом проявляется жанровая специфика научной фантастики: необычная конструкция художественной реальности заставляет читателя одновременно воспринимать фабулу и привыкать к новой системе допущений [10].

Однако эта же особенность порождает и напряжение. Тема «Читаемость научных концепций» показала самую высокую долю отрицательных оценок и самый низкий средний показатель тональности среди всех выделенных тематических групп. Для одной части читателей плотность научных идей усиливает доверие к роману, поскольку создаёт ощущение серьёзной интеллектуальной фантастики. Для другой части аудитории та же плотность становится препятствием: текст воспринимается как трудный, перегруженный или недостаточно прозрачный. Негативные реакции, связанные с пониманием научных концепций и культурно-исторического материала, можно рассматривать как следствие культурной дистанции: чем больше усилий требует расшифровка смыслов, тем выше вероятность снижения читательской вовлечённости [11].

Вместе с тем данные не позволяют свести русскоязычное восприятие романа к отчуждению перед сложным иностранным текстом. Во всех пяти тематических группах сохраняется положительная оценочная доминанта. Особенно показательна реакция на историческую линию произведения. Травматический опыт, насилие, утрата, давление власти и нравственный выбор не отталкивают большинство читателей, а, напротив, помогают им понять внутреннюю логику поступков персонажей. Исторический материал в этом случае становится не внешним фоном, а психологическим и этическим основанием романа. Одновременно часть отзывов указывает на действие механизма культурной близости: темы исторической травмы, морального выбора и судьбы общества оказываются понятными русскоязычной аудитории не столько через языковое сходство, сколько через узнаваемый эмоциональный и исторический опыт [12].

Значительную роль в рецепции играет переводческое посредничество. Тематика, связанная с данными вопросами, занимает наибольшую долю в корпусе, что свидетельствует о том, что для русскоязычных читателей перевод не является невидимым техническим каналом передачи содержания, а становится частью самого восприятия. Читатели обращают внимание на качество перевода, предисловие, аудиоформат, ясность языка, удобство чтения, а также на степень разъяснения сложных фрагментов. Когда этот посреднический механизм воспринимается как надежный, интеллектуальная и культурная сложность романа легче воспринимается читателями. Если же трудности чтения связаны именно с языковой формой, перевод начинает играть обратную роль – он не сближает текст с читателем, а усугубляет разрыв между произведением и новой аудиторией.

Особого внимания заслуживает тот факт, что между тематической принадлежностью комментариев и их эмоциональной направленностью не наблюдается статистически значимой связи. Один и тот же тематический блок может вызывать совершенно противоположные реакции: научные концепции могут вызывать восхищение или раздражение, исторические материалы – пробуждать интерес или вызывать внутреннее неприятие, а переводы – порождать благодарность или критику. Таким образом, оценка зависит не только от того, о чем говорит читатель, но и от того, насколько ему удается интегрировать сложность произведения в собственный опыт понимания. Сама по себе тема не определяет эмоциональный тон; решающую роль играет то, как читатель ее воспринимает и усваивает.

Эта закономерность связана с мотивацией чтения. В положительных отзывах часто проявляется ощущение участия в интеллектуальном поиске: читатель принимает сложность романа как вызов и как источник интереса. Нейтральные оценки чаще фиксируют разрыв между ожиданием и итоговым впечатлением. Отрицательные высказывания, в свою очередь, нередко строятся вокруг невозможности понять, принять или эмоционально освоить текст. С позиции теории читательской мотивации устойчивое одобрение возникает тогда, когда произведение даёт ощущение интеллектуальной компетентности, свободы интерпретации и внутренней связи с обсуждаемыми проблемами; если эти условия нарушаются, сложность быстрее переходит в раздражение или отказ от дальнейшего чтения [13].

Важна и специфика LiveLib как цифровой платформы. Отзыв здесь существует не только как личная запись о прочитанном, но и как публичное сообщение, обращённое к другим пользователям. Читатель, оставляя оценку, часто объясняет не только своё отношение к роману, но и собственную позицию внутри читательского сообщества: почему текст показался значимым, трудным, необычным, переоценённым или, напротив, недооценённым. Поэтому материал LiveLib показывает, что глобальная аудитория переводного произведения формируется не абстрактно. Она возникает в конкретной среде платформы, где оценки пользователей, алгоритмы видимости, жанровые ожидания и культурный опыт аудитории совместно формируют контуры восприятия [14].

Сравнивая тематическую структуру и эмоциональную направленность, можно более четко определить общие особенности восприятия этого романа русскоязычными читателями. В целом такое восприятие носит положительный характер, но не является безоговорочным. Читатели высоко оценивают грандиозную задумку автора, его осознание проблем на уровне цивилизаций, философскую напряженность, а также драматический потенциал исторических сюжетных линий. В то же время они по-прежнему остаются чувствительными к плотности научных объяснений, качеству перевода и степени доступности повествования. Таким образом, успешное восприятие китайской научно-фантастической литературы за рубежом зависит не только от известности автора или популярности жанра. Не менее важно, насколько произведение вписывается в понятную читателю систему культурных, языковых и жанровых координат.

С практической точки зрения полученные результаты позволяют выделить несколько условий, на которые следует обратить внимание при продвижении подобных произведений зарубежной аудитории. Во-первых, сложный культурно-исторический материал должен сопровождаться соответствующими пояснениями, помогающими читателю понять его связь с мотивами персонажей и общей логикой сюжета. Во-вторых, научно-фантастическая концепция должна восприни-

маться как часть художественного замысла, а не как отдельный набор трудных терминов. В-третьих, переводческая доступность приобретает значение полноценного фактора рецепции. Именно на пересечении интеллектуального притяжения, культурного усилия, переводческой зависимости и личной мотивации складывается русскоязычная судьба романа Лю Цысиня в цифровом читательском пространстве.

Русскоязычное восприятие романа Лю Цысиня «Задача трех тел» предстало в исследовании как сложное и неоднородное явление цифровой читательской коммуникации. Материал отзывов LiveLib показывает, что реакция аудитории не сводится к простой оценке «понравилось – не понравилось». Читательское обсуждение выстраивается вокруг нескольких устойчивых смысловых направлений: языкового и переводческого посредничества, исторической травматической памяти, проблематики космической цивилизации, читаемости научных концепций и связи произведения с личным опытом читателя.

Особенно значимыми оказались переводческий и языковой аспекты рецепции. Результаты тематического моделирования показывают, что для русскоязычных читателей важен не только сам роман, но и способ его предъявления: качество перевода, наличие поясняющего контекста, формат чтения, ясность языка и степень доступности сложных научных фрагментов. В новой культурной среде переводное произведение воспринимается не как прямое воспроизведение оригинала, а как результат многоуровневого посредничества между китайским текстом и русскоязычной аудиторией.

Историческая линия романа также заняла заметное место в структуре восприятия. Для читателей она не выступает второстепенным фоном, отделённым от научно-фантастического сюжета. Напротив, через темы насилия, утраты, политического давления, семейной травмы и нравственного выбора аудитория объясняет мотивы персонажей и внутреннюю драматургию произведения. Благодаря этому фантастический конфликт приобретает более широкое человеческое измерение, а космическая проблематика соединяется с опытом исторической памяти.

Анализ эмоциональной направленности отзывов выявил преимущественно положительный характер русскоязычной рецепции. Наиболее устойчивое одобрение связано с темой судьбы космической цивилизации, философским масштабом романа и вопросом о будущем человечества. Более сдержанные или отрицательные реакции чаще появляются в тех случаях, когда научная насыщенность текста воспринимается как чрезмерная, а сложные идеи не становятся для читателя ясным и увлекательным опытом чтения.

Поставленные исследовательские задачи были решены последовательно: сформирован корпус русскоязычных отзывов, выполнена предварительная обработка текстового материала, определена тематическая структура высказываний, описана эмоциональная направленность оценок и проведено сопоставление тематических групп с типами тональности. Отсутствие статистически значимой связи между темой отзыва и его эмоциональной оценкой показывает, что сама обсуждаемая тема не предопределяет характер реакции. Более важным оказывается то, насколько читателю удалось освоить сложность текста и включить её в собственную систему понимания.

Новизна работы связана с объединением филологической интерпретации и методов обработки естественного языка. Такой подход позволил рассматривать не отдельные читательские мнения, а повторяющиеся модели группового восприятия, проявляющиеся в цифровом корпусе отзывов. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о межкультурной рецепции современной китайской литературы в русскоязычной среде. Практическое значение определяется возможностью использовать полученные результаты в курсах по межкультурной коммуникации, переводоведению, цифровой филологии и международному преподаванию китайского языка.

Дальнейшее изучение темы может быть связано с расширением эмпирической базы. Перспективным представляется сопоставление отзывов LiveLib с материалами других русскоязычных платформ, а также сравнение русскоязычной рецепции романа с англоязычной, китайскоязычной и иными языковыми средами. Отдельного внимания заслуживает динамика восприятия произведения после появления экранизаций, новых переводов и роста международной известности Лю Цысиня.

Материалы статьи адресованы исследователям современной китайской литературы, специалистам по переводоведению, межкультурной коммуникации, цифровой филологии и прикладной лингвистике. Они также могут быть полезны преподавателям китайского языка как иностранного, литературоведам, изучающим рецепцию переводной литературы, и специалистам, работающим с цифровыми читательскими платформами.

Библиографический список

1. Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. Latent Dirichlet allocation. *Journal of Machine Learning Research*. 2003; Vol. 3: 993–1022.
2. Röder M., Both A., Hinneburg A. Exploring the space of topic coherence measures. *Proceedings of the Eighth ACM International Conference on Web Search and Data Mining*. 2015: 399–408. DOI: 10.1145/2684822.2685324.
3. Pang B., Lee L., Vaithyanathan S. Thumbs up? Sentiment classification using machine learning techniques. *Proceedings of the 2002 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. 2002: 79–86. DOI: 10.3115/1118693.1118704.
4. Thelwall M., Kousha K. Goodreads: a social network site for book readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2017; Vol. 68, № 4: 972–983. DOI: 10.1002/asi.23733.
5. Holur P., Shahsavari S., Ebrahimzadeh E., Tangherlini T.R., Roychowdhury V. Modelling social readers: novel tools for addressing reception from online book reviews. *Royal Society Open Science*. 2021; Vol. 8, № 12: 210797. DOI: 10.1098/rsos.210797.
6. Лю Ц. *Задача трёх тел*. Перевод О. Глушковой. Москва: Эксмо, 2022.
7. Родионов А.А. О переводе и издании на русском языке новейшей китайской прозы в 2009–2018 гг. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика*. 2019; Т. 11, № 4: 398–430. DOI: 10.21638/spbu13.2019.401.
8. Фан Ц. Китайская современная научно-фантастическая литература: перевод и принятие в России. *Litera*. 2024; № 9: 181–196. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.9.68749.
9. Gaffric G. Chinese dreams: (Self-)Orientalism and post-Orientalism in the reception and translation of Liu Cixin's Three-Body trilogy. *Journal of Translation Studies*. 2019; Vol. 3, № 1: 117–137.
10. Suvin D. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven: Yale University Press, 1979.
11. Hoskins C., Mirus R. Reasons for the US dominance of the international trade in television programmes. *Media, Culture & Society*. 1988; Vol. 10, № 4: 499–515. DOI: 10.1177/016344388010004006.
12. Straubhaar J.D. Beyond media imperialism: assymetrical interdependence and cultural proximity. *Critical Studies in Mass Communication*. 1991; Vol. 8, № 1: 39–59. DOI: 10.1080/15295039109366779.
13. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000; Vol. 11, № 4: 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
14. Taneja H., Webster J.G. How do global audiences take shape? The role of institutions and culture in patterns of web use. *Journal of Communication*. 2016; Vol. 66, № 1: 161–182. DOI: 10.1111/jcom.12200.

References

1. Blei D.M., Ng A.Y., Jordan M.I. Latent Dirichlet allocation. *Journal of Machine Learning Research*. 2003; Vol. 3: 993-1022.
2. Röder M., Both A., Hinneburg A. Exploring the space of topic coherence measures. *Proceedings of the Eighth ACM International Conference on Web Search and Data Mining*. 2015: 399-408. DOI: 10.1145/2684822.2685324.
3. Pang B., Lee L., Vaithyanathan S. Thumbs up? Sentiment classification using machine learning techniques. *Proceedings of the 2002 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. 2002: 79-86. DOI: 10.3115/1118693.1118704.
4. Thelwall M., Kousha K. Goodreads: a social network site for book readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2017; Vol. 68, № 4: 972-983. DOI: 10.1002/asi.23733.
5. Holur P., Shahsavari S., Ebrahimzadeh E., Tangherlini T.R., Roychowdhury V. Modelling social readers: novel tools for addressing reception from online book reviews. *Royal Society Open Science*. 2021; Vol. 8, № 12: 210797. DOI: 10.1098/rsos.210797.
6. Lyu C. *Zadacha treh tel*. Perevod O. Glushkovoj. Moskva: `Eksmo, 2022.
7. Rodionov A.A. O perevode i izdanii na russkom yazyke novejshej kitajskoj prozy v 2009-2018 gg. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika*. 2019; T. 11, № 4: 398-430. DOI: 10.21638/spbu13.2019.401.
8. Fan C. Kitajskaya sovremennaya nauchno-fantasticheskaya literatura: perevod i prinyatie v Rossii. *Litera*. 2024; № 9: 181-196. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.9.68749.
9. Gaffric G. Chinese dreams: (Self-)Orientalism and post-Orientalism in the reception and translation of Liu Cixin's Three-Body trilogy. *Journal of Translation Studies*. 2019; Vol. 3, № 1: 117-137.
10. Suvin D. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven: Yale University Press, 1979.
11. Hoskins C., Mirus R. Reasons for the US dominance of the international trade in television programmes. *Media, Culture & Society*. 1988; Vol. 10, № 4: 499-515. DOI: 10.1177/016344388010004006.
12. Straubhaar J.D. Beyond media imperialism: assymetrical interdependence and cultural proximity. *Critical Studies in Mass Communication*. 1991; Vol. 8, № 1: 39-59. DOI: 10.1080/15295039109366779.

13. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry. 2000; Vol. 11, № 4: 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
14. Taneja H., Webster J.G. How do global audiences take shape? The role of institutions and culture in patterns of web use. *Journal of Communication*. 2016; Vol. 66, № 1: 161-182. DOI: 10.1111/jcom.12200.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 821.581.0+81’25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-319-322

Wang Yue, *specialist, Lecturer, Heilongjiang University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 2395487586@qq.com*

POETIC INSERTIONS IN CAO XUEQIN’S *DREAM OF THE RED CHAMBER* AND THEIR RENDERING IN RUSSIAN TRANSLATION. The relevance of the study is determined by the fact that the poetic inclusions in Cao Xueqin’s work *Dream of the Red Chamber* are not an optional embellishment of the narrative, but rather a structurally significant element of the artistic whole: they participate in the characterization of the characters, form the motif-symbolic layer of the text, perform a prognostic function, and organize the connection between the everyday, philosophical, and aesthetic planes of the novel. The objective of the study is to identify the main regularities of poetry translation in the Russian linguistic space, based on the material of Russian editions of the novel and works devoted to their analysis. This article defines the function of poetic fragments in the structure of the novel, describes the main difficulties of their translation into Russian, identifies the translation strategies employed in rendering poems, titles, and other poetic fragments, and reveals the role of subtext in compensating for semantic gaps. The translation of poetic fragments in the novel is considered as a special subsystem of literary translation, requiring a comprehensive consideration of semantics, structure, cultural markedness, and perceptual effect. The article defines the principles of applying the functional-semantic approach to the translation of poetic insertions in prose texts. The findings obtained can be used in courses on literary translation, courses on translation analytics, as well as in teaching Chinese literature to Russian-speaking audiences.

Key words: ***Dream of the Red Chamber,*** **Cao Xueqin, literary translation, poetry translation, poetic insertions, paratext, functional equivalence, Russian-Chinese literary relations**

Ван Юэ*, специалист, преп., Хэйлунцзянский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: 2395487586@qq.com*

СТИХОТВОРНЫЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В РОМАНЕ ЦАО СЮЭЦИНЯ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» И ИХ ПЕРЕДАЧА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ

Актуальность исследования определяется тем, что стихотворные включения в произведении Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» не являются факультативным украшением повествования, а выступают структурно значимым элементом художественного целого: они участвуют в характеристике персонажей, формируют мотивно-символический слой текста, выполняют прогностическую функцию и организуют связь между бытовым, философским и эстетическим планами романа. Цель исследования состоит в выявлении основных закономерностей перевода поэзии в русском языковом пространстве на материале русских изданий романа и работ, посвященных их анализу. В данной статье определена функция поэтических фрагментов в структуре романа, описаны основные трудности их перевода на русский язык, определены переводческие стратегии, применяемые при переводе стихов, заголовков и других поэтических фрагментов, а также раскрыта роль субтекста в компенсации смысловых пробелов. Перевод стихотворных фрагментов в романе рассматривается как особая подсистема литературного перевода, требующая комплексного учета семантики, структуры, культурной маркированности и эффекта восприятия. В статье определены принципы применения функционально-семантического подхода при переводе стихотворных вставных элементов в прозаических текстах. Полученные выводы могут быть использованы в курсах по литературному переводу, курсах по переводческой аналитике, а также в преподавании китайской литературы для русскоязычной аудитории.

Ключевые слова: **«Сон в красном тереме», Цао Сюэцинь, художественный перевод, перевод поэзии, поэтические включения, паратекст, функциональная эквивалентность, русско-китайские литературные связи**

Роман Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» занимает особое место в истории китайской литературы и в системе мирового литературного наследия. Его художественная структура отличается исключительной семантической насыщенностью, а значительная роль в организации авторского замысла принадлежит поэтическим фрагментам, включенным в прозаическое повествование. Стихотворные тексты в романе выполняют не декоративную, а содержательно значимую функцию: участвуют в характеристике персонажей, формировании мотивной системы, выражении философской проблематики произведения и создании его символического плана.

Актуальность настоящего исследования определяется возрастающим вниманием современной филологии к проблемам межкультурной художественной коммуникации и, в частности, к переводу литературных произведений, в которых взаимодействуют различные формы словесной организации текста. В романе «Сон в красном тереме» поэтический компонент представляет собой один из наиболее трудных объектов перевода, поскольку в нем соединяются ритмико-интонационная организация, культурно маркированная образность, интертекстуальные связи и национально специфические представления, укорененные в китайской литературной традиции.

Таким образом, выявляется противоречие между высокой художественной значимостью поэтического компонента в романе и недостаточной степенью его комплексного изучения в аспекте русского перевода. Именно это противоречие и определяет научную проблему данной статьи.

Цель данной работы – проследить, каким образом стихотворные включения романа «Сон в красном тереме» передаются в русском переводе, а также какие переводческие решения оказываются наиболее оправданными. Для достижения этой цели необходимо решить несколько взаимосвязанных задач, а именно: установить функции поэтических фрагментов в композиции романа; определить основные трудности их перевода на русский язык; охарактеризовать приемы, применяемые при передаче образности, культурно маркированной лексики и стиховой организации текста; показать, в каких случаях компенсация осуществляется за счет комментариев и иных паратекстуальных средств; уточнить теоретическую и практическую значимость выявленных наблюдений.

Объектом исследования является русский перевод романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме», а предметом исследования – способы передачи стихотворных и иных поэтизированных фрагментов в его русскоязычной версии. Материал исследования составляют русские издания романа, а также научные работы, посвященные анализу его перевода, в том числе исследования, затрагивающие перевод стихотворных элементов, главных заголовков, культурно маркированной лексики и паратекста.

Научная новизна работы заключается в том, что перевод поэзии в романе рассматривается не как совокупность изолированных текстовых единиц, а как системное явление, связанное с общей композицией произведения, его образной структурой и спецификой русской рецепции. В отличие от исследований, сосредоточенных на частных переводческих трудностях, данная статья предлагает комплексный подход к анализу поэтического компонента как функционально значимого элемента художественного целого.

Теоретическая значимость исследования определяется возможностью уточнить принципы анализа художественного перевода в тех случаях, когда прозаический текст включает самостоятельный поэтический слой. Практическая значимость состоит в том, что результаты работы могут быть использованы не только в различных курсах по художественному переводу, сравнительному литературоведению, переводоведению и истории китайской литературы, но также при подготовке новых переводов китайской классической прозы на русский язык.

В качестве методологической основы исследования используются сравнительно-сопоставительный метод, метод контекстуального анализа, описательный метод и элементы функционально-семантического подхода. Применение указанных методов позволяет рассмотреть перевод поэтических включений одновременно на смысловом, стилистическом и культурно-интерпретационном уровнях, что необходимо для адекватного описания данного объекта.

Теоретические основания перевода поэтического компонента романа «Сон в красном тереме»

Перевод поэтических фрагментов в составе прозаического произведения относится к числу наиболее сложных задач художественного перевода. В данном случае переводчик работает не с автономным лирическим текстом, а со стихотворными включениями, которые входят в композицию романа и функционально связаны с его повествовательной структурой. В «Сне в красном тереме» стихотворные фрагменты, песенные формы, аллюзивные конструкции и поэтизированные заголовки глав образуют особый уровень текстовой организации. По этой

причине их перевод следует рассматривать не как частный технический аспект, а как существенную часть общей стратегии передачи художественного целого [1].

Теоретическая значимость обращения к данному материалу определяется многофункциональностью поэтического компонента в романе Цао Сюэциня. Стихотворные включения не только усиливают эстетическую выразительность текста, но и участвуют в создании образной системы произведения, в характеристике персонажей, в развитии мотивов предопределения, утраты и иллюзорности земного бытия. В ряде случаев именно поэтический текст концентрирует смысл, который в прозаическом повествовании раскрывается постепенно. Это означает, что при переводе необходимо учитывать не только содержание отдельного стихотворения, но и его место в общей художественной структуре романа [2].

С точки зрения переводоведения подобные фрагменты представляют собой зону повышенной семантической плотности. В них сосредоточены элементы, которые трудно передаются при межъязыковом переносе: ритм, образная система, интертекстуальные связи, культурно обусловленные ассоциации, символическая многозначность. При переводе с китайского языка на русский данная трудность усиливается различием литературных традиций. Исследования, посвященные роману «Сон в красном тереме», показывают, что при передаче культурно нагруженных элементов переводчик оказывается перед необходимостью выбора между сохранением национальной специфики оригинала и адаптацией текста к восприятию русскоязычного читателя [3].

Особое место в теоретическом осмыслении проблемы занимает понятие культурной лакуны. В рамках художественного перевода под культурной лакуной понимается такой элемент текста, который не имеет прямого соответствия в принимающей культуре либо не вызывает у иноязычного читателя того же объема ассоциаций, что и у носителя исходной традиции. В поэтическом компоненте «Сна в красном тереме» подобные единицы встречаются особенно часто, поскольку стихотворная речь тесно связана с китайской культурной символикой, литературной традицией и системой эстетических представлений. Анализ культурных лакун в русском переводе романа подтверждает, что при их передаче переводчик вынужден прибегать к различным видам компенсации и интерпретационного уточнения [4].

С культурными лакунами тесно связана и проблема передачи лексики с национально-культурным компонентом значения. Исследования последних лет, выполненные на материале русского перевода «Сна в красном тереме», показывают, что передача таких единиц требует точного соотнесения семантической адекватности, культурной маркированности и читательской понятности [5]. Излишняя адаптация способна ослабить историко-культурную специфику произведения, тогда как чрезмерное сохранение иноязычной формы может затруднить восприятие художественного смысла.

Значительную трудность представляет и передача элементов традиционного китайского быта, обрядности, эстетических норм и этикетных моделей поведения. В прозаическом фрагменте такие элементы могут быть частично пояснены контекстом, однако в стихотворном тексте подобная компенсация существенно ограничена его сжатостью и высокой смысловой насыщенностью. Исследование межкультурной интерпретации народной культуры и обычаев в русском переводе романа показывает, что переводчик использует доместикацию, компенсацию и частичное переписывание как способы достижения приемлемого баланса между точностью и доступностью текста [6]. Для поэтического компонента данный вывод особенно важен, поскольку в нем возможности прямого пояснения существенно уже.

Отдельной теоретической проблемой является перевод заголовков глав. В китайской романной традиции заголовок не сводится к нейтральному обозначению содержания. Он обладает самостоятельной художественной значимостью, организует ожидание читателя, нередко строится на синтаксическом параллелизме, идиоматике, образной двуплановости или скрытой игре значений. Исследования перевода заголовков глав в русском переводе «Сна в красном тереме» показывают, что они требуют не только смысловой точности, но и сохранения стилистической компактности, композиционной функции и эстетической выразительности [7]. В этом отношении заголовок выступает как промежуточная форма между прозой и поэзией, а его передача становится частью общей проблемы перевода поэтического начала в произведении.

Существенную роль в теоретическом описании перевода данного романа играет и понятие паратекста. В тех случаях, когда культурно значимый или литературно маркированный смысл не может быть полностью восстановлен средствами самого перевода, большое значение приобретают примечания, комментарии, вступительные статьи и иные сопровождающие элементы издания. На материале русского перевода романа 1995 года показано, что паратекст выполняет не вспомогательную, а интерпретационно значимую функцию, способствуя включению произведения в иной культурный контекст и компенсируя часть неизбежных смысловых потерь [8]. Следовательно, оценка адекватности перевода поэтического компонента должна учитывать не только качество собственно стихотворного перевода, но и ту поддержку понимания, которую обеспечивает паратекст.

Необходимо учитывать и внутреннюю неоднородность поэтического слоя романа. Стихотворные тексты различаются по своей функции, степени символической нагруженности, композиционной роли и характеру связи с сюжетом. Одни фрагменты выступают как средство лирического самовыражения персонажей, другие имеют прогностический характер, третьи формулируют философские обобщения, четвертые служат переходом между различными смысловыми регистрами повествования. Это означает, что единая переводческая стратегия вряд ли может быть признана универсальной. Более обоснованным представляется дифференцированный подход, при котором способ перевода определяется доминирующей функцией конкретного фрагмента, его формальной организацией и степенью культурной нагруженности.

Таким образом, перевод поэтического компонента романа «Сон в красном тереме» должен рассматриваться как комплексная филологическая проблема. Он требует одновременного учета семантических, стилистических, композиционных и культурных параметров текста. Поэзия в составе романа представляет собой не периферийный элемент, а функционально значимую часть художественного целого. Именно поэтому ее перевод нуждается в комплексной методологии, объединяющей переводоведческий, литературоведческий и лингвокультурологический подходы.

Практические аспекты передачи стихотворных включений в русском переводе романа «Сон в красном тереме»

Рассмотрение русской версии романа «Сон в красном тереме» показывает, что при передаче стихотворных включений переводчик сталкивается не только с межъязыковыми различиями, но и с несовпадением поэтических традиций, способов культурной символизации и читательских ожиданий. Поэтический фрагмент в данном произведении функционирует как смысловой узел, в котором соединяются характеристика персонажа, композиционная перспектива, символическая образность и национально-культурный код. Поэтому переводчик оказывается перед необходимостью одновременно удерживать несколько параметров текста: предметное содержание, художественную функцию, образную структуру, степень ритмической организованности и культурную маркированность.

Исследовательские работы, посвященные русскому переводу романа, показывают, что наибольшие трудности вызывают четыре группы явлений: культурно нагруженные образы, стихотворная форма, поэтизированные заголовки глав

Таблица 1

Основные трудности перевода поэтических фрагментов и способы их передачи

Переводческая проблема	Проявление в тексте романа	Наиболее вероятный способ передачи на русский язык	Возможный результат
Культурная лакуна	Образ или реалия, связанная с китайской традицией и не имеющая прямого эквивалента	Частичное пояснение, лексическая конкретизация, компенсация в соседнем контексте	Смысл становится понятнее, но часть культурной многослойности может ослабляться
Национально-культурная лексика	Названия предметов быта, ритуалов, эстетических категорий, символических объектов	Сохранение реалии, адаптация, описательный перевод	Сохраняется предметный план, однако меняется степень культурной дистанции
Сжатая поэтическая семантика	Высокая концентрация смыслов в коротком стихотворном фрагменте	Передача смыслового ядра с частичной утратой формальных особенностей	Усиливается ясность, но снижается емкость оригинала
Ритмико-интонационная организация	Рифма, параллелизм, симметрия строк, внутренняя мелодика	Частичное воспроизведение ритма, свободный стихотворный эквивалент, ритмизованная проза	Художественное впечатление передается не полностью, но сохраняется общая поэтическая установка
Аллюзия и интертекст	Отсылка к классической китайской поэзии или культурной памяти текста	Комментарий, примечание, смысловое раскрытие в переводе	Повышается понятность, но уменьшается скрытая плотность текста
Поэтизированный заголовок главы	Компактная формула с образной и композиционной нагрузкой	Структурная адаптация, частичное сохранение параллелизма, семантическое выравнивание	Сохраняется функция ориентации, но не всегда передается стилистическая изощренность оригинала

Таблица 2

Роль поэтического фрагмента и решения

Роль поэтического фрагмента в романе	Переводческая задача	Доминирующее решение	Ограничение решения
Характерологическая	Передать индивидуальность персонажа через стихотворную речь	Сохранение эмоционального регистра и образного ядра	Ослабление формальной изысканности
Символическая	Сохранить многослойность образа и его культурные ассоциации	Частичная компенсация, комментарий, усиление отдельных смыслов	Не вся глубина символики поддается переносу
Прогностическая	Удержать связь между стихотворением и дальнейшим развитием сюжета	Точная передача ключевых образов и мотивов	Возможна утрата скрытой предсказательной функции
Эстетическая	Воссоздать художественное впечатление и ритмическую организацию	Ритмизованный перевод, частичное воспроизведение параллелизма	Снижение семантической однородности
Композиционная	Сохранить место фрагмента в структуре главы или романа	Подчинение формы общей функции эпизода	Формальная сторона оригинала отходит на второй план
Культурно-репрезентативная	Передать китайскую культурную специфику	Сочетание сохранения реалий и поясняющего сопровождения	Баланс между точностью и читаемостью остается неустойчивым

и паратекстуально поддерживаемые фрагменты. Анализ «лунных од» в русском переводе, исследования заголовков глав, а также работы о культурных лакунах и паратексте подтверждают, что переводчик систематически прибегает к функциональному перераспределению элементов оригинала: часть смыслов сохраняется в основном тексте, часть передается за счет стилистической компенсации, часть – при помощи комментариев и иных сопровождающих средств. Вместе с тем проведенный анализ показывает, что при переводе поэтических фрагментов решающим являются не внешнее совпадение с оригиналом, а сохранение той функции, которую данный текст выполняет в структуре романа. Один и тот же прием оказывается продуктивным не во всех случаях: в одном фрагменте особенно важно удержать символическое ядро, в другом – интонационный строй или его связь с дальнейшим развитием сюжета. По этой причине перевод стихотворных включений в «Сне в красном тереме» не сводится к простому подбору эквивалентов. Здесь речь идет о последовательной интерпретационной работе, в ходе которой переводчик соотносит особенности исходного текста, выразительные возможности русского языка и вероятное зрение читателя.

С практической точки зрения перевод поэтического компонента в романе можно описать как выбор между несколькими стратегиями, ни одна из которых не является универсальной. В одних случаях приоритет отдается относительной смысловой точности, в других – сохранению эстетического впечатления, в третьих – культурной узнаваемости, в четвертых – доступности для русскоязычного читателя. Именно поэтому перевод стихотворных фрагментов в составе романа следует анализировать не как единичный акт, а как систему решений, зависящих от функции конкретного текста в композиции произведения.

Данные, представленные в табл. 1, показывают, что перевод поэтических включений в романе не сводится к передаче стихотворной формы как таковой. В центре внимания переводчика оказывается функциональная эквивалентность, то есть способность русского текста выполнять в принимающей культуре ту роль, которую исходный фрагмент выполняет в системе китайского оригинала. Именно поэтому в ряде случаев допустим отход от буквальной точности, если он обеспечивает сохранение композиционной, характерологической или символической функции стихотворного текста

Особого внимания заслуживают те фрагменты, в которых поэзия связана с предвосхищением дальнейшего развития сюжета или с раскрытием внутреннего мира персонажа. В подобных случаях формальная организация текста неотделима от его прогностической функции. Ослабление образной системы или сглаживание символики в переводе может привести к тому, что стихотворение сохранит внешнюю связность, но утратит свое место в общей архитектонике романа.

Представленная таблица показывает, что переводческое решение зависит от какого-либо поэтического фрагмента, который признается доминирующим. Если же на первый план выходит культурная репрезентативность, возрастает значение примечаний, комментариев и других компенсаторных механизмов.

Следовательно, практический анализ подтверждает, что перевод поэтического компонента романа «Сон в красном тереме» не может оцениваться по одному критерию. Формальная близость к оригиналу, смысловая точность, эстетическая выразительность и культурная маркированность находятся в отношениях постоянного напряжения. Русский перевод вынужден перераспределять эти параметры в зависимости от конкретной задачи. Именно это объясняет, почему наиболее адекватной моделью описания данного материала следует считать функционально-компенсаторный подход, при котором частичные потери на одном уровне могут восполняться за счет решений на другом уровне [9].

Проведенное исследование показало, что поэтический компонент романа «Сон в красном тереме» представляет собой функционально значимую часть художественного целого и требует особого подхода при переводе на русский язык. Стихотворные включения в данном произведении выполняют не только эстетическую, но и композиционную, символическую, характерологическую и прогностическую функции. Именно поэтому их передача не может ограничиваться формальным воспроизведением содержания.

В ходе работы было установлено, что перевод поэтических фрагментов определяется необходимостью соотнесения нескольких параметров: смысловой точности, сохранения художественной функции, передачи культурной специфики и обеспечения читательской воспринимаемости текста. Анализ показал, что наиболее продуктивным в данном случае является функционально-компенсаторный подход, при котором неизбежные потери на одном уровне частично восполняются средствами другого уровня, включая паратекстуальное сопровождение.

Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с более детальным сопоставлением различных русских переводов стихотворных фрагментов романа, а также с анализом того, каким образом переводческие решения влияют на интерпретацию персонажей и символической системы произведения. Целевой аудиторией статьи являются филологи, переводоведы, специалисты по китайской литературе, а также студенты гуманитарных направлений, изучающие проблемы художественного перевода и межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Ван Ц. О культурных лакунах в романе «Сон в красном тереме» и их переводе. *Современные востоковедческие исследования*. 2023; Т. 5, № 2: 6–14.
2. 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. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2024; № 1: 119–128.
3. Лю Б., Чжан Х. Межкультурная интерпретация народной культуры и обычаев в русском переводе В.А. Панасюка романа «Сон в красном тереме». *Вопросы современной лингвистики*. 2024; № 3: 33–42.
4. Гао Ц., Ма Л. Переводческие ошибки в контексте культуры на примере перевода романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме». *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 3, Ч. 3.
5. Ли Ю. Паратекст в межкультурном диалоге на материале перевода романа Цао Сюэ-циня «Сон в красном тереме». *Верхневолжский филологический вестник*. 2025; № 1 (40): 224–233.
6. Li M. A Study of the Translation of Chapter Headings in the Russian Translation of Dream of the Red Chamber. *Modern Linguistics*. 2023; Vol. 11, № 12: 6048–6051.
7. Li G., Yang X. A Study on the Russian Translation of “Moon Ode Poems” in “Dream of the Red Chamber” from the Perspective of Mao Dun’s Translation Theory. *Modern Humanities Success*. 2024; № 4: 7–12.
8. Yang Sh., Zhang Q. A Study on Pragmatic Adaptation of Translation in Order to Achieve Equivalence: On the Example of the Translation of the Novel “A Dream of Red Mansions”. *Key Issues of Contemporary Linguistics*. 2023; № 3: 110–120.

References

1. Van C. O kul’turnyh lakunah v romane «Son v krasnom tereme» i ih perevode. *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2023; T. 5, № 2: 6-14.
2. 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. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2024; № 1: 119-128.

3. Lyu B., Chzhan H. Mezhkul'turnaya interpretaciya narodnoj kul'tury i obychaev v russkom perevode V.A. Panasyuka romana «Son v krasnom tereme». *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2024; № 3: 33-42.
4. Gao C., Ma L. Perevodcheskie oshibki v kontekste kul'tury na primere perevoda romana Cao Syu`ecinya «Son v krasnom tereme». *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 3, Ch. 3.
5. Li Yu. Paratekst v mezhkul'turnom dialoge na materiale perevoda romana Cao Syu`e-cinya «Son v krasnom tereme». *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2025; № 1 (40): 224-233.
6. Li M. A Study of the Translation of Chapter Headings in the Russian Translation of Dream of the Red Chamber. *Modern Linguistics*. 2023; Vol. 11, № 12: 6048-6051.
7. Li G., Yang X. A Study on the Russian Translation of "Moon Ode Poems" in "Dream of the Red Chamber" from the Perspective of Mao Dun's Translation Theory. *Modern Humanities Success*. 2024; № 4: 7-12.
8. Yang Sh., Zhang Q. A Study on Pragmatic Adaptation of Translation in Order to Achieve Equivalence: On the Example of the Translation of the Novel "A Dream of Red Mansions". *Key Issues of Contemporary Linguistics*. 2023; № 3: 110-120.

Статья поступила в редакцию 24.04.26

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-322-325

Koldunova I.Ya., *Cand. of Sciences (Political Studies), senior teacher, RUDN University n. a. P. Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: koldunova-iya@rudn.ru*

ROMANTIC HISTORIOSOPHY IN NÂZIM HIKMET'S NOVEL "LIFE IS A BEAUTIFUL, MY BROTHER": THE DIALOGUE OF REVOLUTIONS AND CULTURES. The article analyzes the romantic discourse in Nazim Hikmet's novel "Life Is Beautiful, My Brother" (1964). The research is relevant in the context of rethinking the socialist realist canon and identifying the complex interactions between ideology, historical narrative, and individual authorial romanticism. The objective of the study is to identify and analyze the structural and poetological features that form Hikmet's unique "romantic historiosophy" – his artistic method of comprehending the revolutionary era. The main methods employed are comparative historical analysis, an imagological approach (studying the images of Moscow and Ankara), motif analysis (march, Mesnevi), and close reading. The result of the research is the deconstruction of the novel's key binary oppositions (Lenin – Mustafa Kemal Pasha; Moscow – Ankara; "march" – "Mesnevi"), which are considered not merely as historical parallels but as elements of a unified artistic system designed to overcome historical tragedy through romantic faith in the future and the affirmation of the value of the sacrificial individual. The scientific novelty lies in interpreting Hikmet's novel as a synthesis of socialist realist factography and late romantic poetics, as well as in identifying the dialogue between revolutionary and Sufi discourses as the basis of the hero's internal conflict. The conclusion is that romanticism in Hikmet functions not as a style but as a philosophical and aesthetic tool for comprehending history, allowing him to maintain faith in an ideal amidst its practical collapse.

Key words: **Nazim Hikmet, Turkish literature, socialist realism, romanticism, historiosophy, imagology, Soviet-Turkish relations, revolutionary discourse, Sufi poetry, comparative analysis**

И.Я. Колдунова*, канд. полит. наук, ст. преп., Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: koldunova-iya@rudn.ru*

РОМАНТИЧЕСКАЯ ИСТОРИОСОФИЯ НАЗЫМА ХИКМЕТА В РОМАНЕ «ЖИЗНЬ – ПРЕКРАСНАЯ ШТУКА, БРАТ МОЙ»: ДИАЛОГ РЕВОЛЮЦИЙ И КУЛЬТУР

Статья посвящена анализу романтического дискурса в романе Назыма Хикмета «Жизнь – прекрасная штука, брат мой» (1964). Исследование актуально в контексте переосмысления соцреалистического канона и выявления в нём сложных взаимодействий идеологии, исторического нарратива и индивидуально-авторского, романтического начала. Цель работы – выявить и проанализировать структурные и поэтологические особенности, формирующие уникальную «романтическую историософию» Хикмета – его художественный способ осмысления революционной эпохи. В качестве основных методов применяются сравнительно-исторический анализ, имагологический подход (изучение образов Москвы и Анкары), мотивный анализ (марш, Месневи) и метод close reading. Результатом исследования является деконструкция ключевых бинарных оппозиций романа (Ленин – Мустафа Кемаль-паша; Москва – Анкара; «марш» – «Месневи»), которые рассматриваются не просто как исторические параллели, а как элементы единой художественной системы, призванной преодолеть исторический трагизм через романтическую веру в будущее и утверждение ценности жертвенной личности. Научная новизна заключается в интерпретации романа Хикмета как синтеза соцреалистической фактографии и позднеромантической поэтики, а также в выявлении диалога революционного и суфийского дискурсов как основы внутреннего конфликта героя. Делается вывод, что романтизм у Хикмета выступает как философско-эстетический инструмент осмысления истории, позволяющий сохранить веру в идеал в условиях его практического крушения.

Ключевые слова: **Назым Хикмет, турецкая литература, социалистический реализм, романтизм, историософия, имагология, советско-турецкие отношения, революционный дискурс, суфийская поэзия, сравнительный анализ**

Роман Назыма Хикмета «Жизнь – прекрасная штука, брат мой» (1964) традиционно занимает место основополагающего текста турецкого социалистического реализма в истории национальной литературы. Данная статья, опираясь на установленную историко-литературную канву, ставит задачу смещения фокуса читателя с контекстуального на поэтологический анализ для выявления внутренних источников романтического мифотворчества в произведении. Роман представляет собой сложное соединение документальной хроники, автобиографических моментов и, что наиболее важно для настоящего исследования, мощного романтического мировидения. В работах отечественных учёных преобладают историко-политический [1; 2] и жанрово-стилистический [3; 4] подходы к исследованию творчества Хикмета. В современном зарубежном литературоведении, в частности в исследованиях, посвящённых политике турецкого романа [5], доминирует фокус на постсекулярных конфликтах и проблеме национальной идентичности в литературе конца XX – начала XXI века. Также его творчество рассматривается преимущественно в рамках исследований турецкого модернизма и национализма [6], истории турецкой литературы [7]. Роман Назыма Хикмета вырастает из иной, постимперской и революционной травмы 1920–30-х годов. Поэтому для анализа романа применимы фундаментальные работы по теории соцреализма, которые создают методологическую базу. В рамках институциональной логики соцреализма [8] «романтика» была не просто допустима, но и востребована как эмоциональный катализатор революционного духа и героизма, трудового энтузиазма и веры в светлое будущее. Дух революционного романтизма свергает веками законсервированные идеалы и авторитеты, которым больше не надо покланяться. Появляются новые исторические фигуры, такие как Ленин и Ататюрк, мобилизуя массы своей силой пассионарности на борьбу за коллективистские ценности, противопоставляя их индивидуализму.

Концепция «революционного романтизма» как неотъемлемой части соцреалистического канона, детально разработанная К. Кларк [9] на материале советского романа, получает у Хикмета уникальное развитие. Если в советской модели, описанной Кларк, романтический пафос служит драматизации и сакрализации «мастер-сюжета» (англ. *master-plot*), построению универсальной сюжетной схемы поступательного движения к светлому будущему, то у турецкого писателя этот пафос становится основой для индивидуализированной, рефлексирующей историософии. Дихотомии, которые в советском каноне были призваны укреплять монолитность сюжета (старое/новое, враг/герой), у Хикмета обретают экзистенциальное измерение (идеал/реальность, коллективный долг/личная тоска), превращаясь в источник внутреннего конфликта героя.

Специфический романтический дискурс Хикмета как форма историософии ещё не становился предметом отдельного системного исследования. При этом вопрос о природе и системообразующей функции романтического начала в его зрелой прозе, особенно в его диалоге и конфликте с соцреалистическим каноном, остаётся недостаточно раскрытым. Проблема данного исследования заключается в необходимости преодолеть упрощённое понимание «романтики» у Хикмета как эмоционального фона революционной темы и выявить её смыслообразующую, философско-историческую роль – то, что мы определяем, как «романтическую историософию».

Цель данной статьи – доказать, что романтизм в романе Назыма Хикмета «Жизнь – прекрасная штука, брат мой» выступает как особая форма историософии, как художественный инструмент осмысления и преодоления травматического опыта XX века (крушения империй, революционного насилия, личной жертвы). Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

– проанализировать, какими поэтологическими средствами (гипербола, символ, лиризация) исторические реалии 1920–1930-х гг. трансформируются в романтический эпос;

– исследовать имагологическую пару «Москва – Анкара» как проекцию романтического двоемирия (идеал/утопия vs. трезвая реальность/«Ноев ковчег»);

– раскрыть мифологизирующую функцию образов В.И. Ленина и М. Кемаля-паши в сознании героя;

– деконструировать ключевую для романа семиотическую оппозицию «марш» (революционный гимн, символ коллективного будущего) и «Месневи» (суфийская поэма, символ личной памяти и метафизической тоски) как основу внутреннего конфликта личности.

Объект исследования – роман Н. Хикмета «Жизнь – прекрасная штука, брат мой». Предмет – романтический дискурс и система бинарных оппозиций в его художественной структуре.

Методологическую основу составляют принципы сравнительно-исторического анализа, позволяющие соотнести художественный текст с историческим контекстом, имагологический подход, сфокусированный на изучении национально-культурных образов [10], а также теория мотивного анализа и *close reading* для детального исследования ключевых лейтмотивов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– в научный оборот вводится и обосновывается применительно к творчеству Хикмета концепт «Романтическая историософия»;

– впервые проводится системный анализ бинарных образных структур романа не как статичных параллелей, а как динамичной системы, выражающей авторское видение истории;

– взгляд на семиотические бинарные системы «марша» и «Месневи» является центральным в анализе статьи, поскольку источником экзистенциальной драмы главного героя романа Ахмеда является нарушение его целостной системы взглядов, есть ли у него выбор между коллективным революционным долгом и индивидуалистскими личными чувствами.

Теоретическая значимость статьи представлена углубленным пониманием поэтики соцреализма, имагологическим и компаративным подходом в изучении турецкой литературы.

Практическая ценность заключается в возможности применить анализ и выводы статьи в курсах лекций по мировой и турецкой литературе и истории XX века, компаративистике.

Действие романа «Жизнь – прекрасная штука, брат мой» происходит на фоне важных геополитических событий в мире: крушение европейских империй в ходе Первой мировой войны (1914–1918 гг.), Октябрьская социалистическая революция в России, создание первого в мире большевистского государства во главе с Лениным, а в самой Турции создание на обломках Османской империи турецкого национального государства. В «это время в той части Турции – Анатолии, где издавна складывалось ядро турецкой нации и куда еще не проникли иностранные державы, зарождается освободительное движение. Стихийно формируются партизанские отряды. Позднее там же начали создаваться патриотические организации, подхватившие идеи военноинтеллигентских слоев, видевших в вооруженной борьбе против интервентов и султана единственное средство спасения страны от гибели. Из их среды вышел руководитель освободительной борьбы – генерал османской армии Мустафа Кемаль-паша, по имени которого движение стало называться кемалистским» [11, с.11].

Времена революционные, и его герои тоже революционеры, дух которых наполнен романтикой революционной борьбы. «Романтика», под таким названием и был издан на русском языке роман (М., Советский писатель, 1964).

Это первый в турецкой литературе роман социалистического реализма, ставший важной вехой на пути дальнейшего развития реалистической литературы Турции. Революционный пафос, исторический оптимизм в романе порождены ясностью понимания самим автором – марксистом-ленинцем и героями его произведения перспективы социального развития Турции [4, с. 80].

В романе прослеживается политическое влияние Советской России на молодую Турцию, и ее идеологическая роль в попытках распространении идей коммунизма в Закавказье и в Турции. Писатель дает краткое, но очень характерное для того времени описание судьбы одного из студентов московского университета: «Хасан – один из унтер-офицеров султанской армии. Взятый в плен царскими войсками на Кавказе, он затем был отправлен на работы в Сибирь. В восемнадцатом году примкнул к большевикам. В девятнадцатом году познакомился с Мустафой Субхи. Кажется, нет такого фронта, где бы он ни сражался с белыми: воевал против Колчака, белочехов, Врангеля. В составе сформированного Мустафой Субхи Красного турецкого полка боролся против дашнаков и грузинских меньшевиков» [12, с. 35].

Роман можно назвать по-настоящему документальным, так как он позволяет писателю показать и политически оценить исторические события и исторические фигуры, как советской России, так и Турецкой Республики.

Действие романа разворачивается то в Москве двадцатых годов, где находится один из его героев – Ахмед, то в Турции, куда Ахмед возвращается и где ведет подпольную революционную работу вместе со своим другом Исмаилом. Большевистская Россия в те годы оказывает помощь турецкому национально-освободительному движению. С самого начала Назым Хикмет погружает читателя в политическую атмосферу, которая царила в то время в Турции и России. Роман во многом автобиографичен, в судьбах двух главных героев – Ахмеда и Исмаила – много общего с судьбой самого автора. В сюжетную линию романа, вплетены факты из биографии самого турецкого писателя (даже то, что Ахмед, как и сам автор, знатного происхождения – внук паши). Хикмет – «романтический коммунист, революционер», сам неоднократно был арестован за свои политические убеждения и провел большую часть жизни в заключении или в изгнании.

С образом главного героя Ахмеда связаны в романе преимущественно картины молодой советской Москвы, охваченной пафосом коммунистического строительства. На политическом фоне развивается сюжетная линия любви советской девушки Аннушки и турецкого студента Ахмеда, приехавшего в Советскую Россию изучать коммунистические идеи марксизма-ленинизма в московском университете. Вместе с Ахмедом на курсе учатся представители разных стран, поддерживающих идею распространения коммунизма во всем мире.

Интересно читать в романе о бытовых деталях жизни в центре мирового коммунистического движения, каковым тогда была Москва, глазами людей со всего мира, съехавшихся туда, чтобы «привезти» коммунизм на свою родину – нелегально, будучи преследуем, расплачиваясь за свои идеалы жизнью или годами тюрем.

Идея распространения коммунизма во всем мире, которая царила в то время в России, отражалась в литературе, искусстве и в первую очередь периодических изданиях. На страницах романа герои просматривают подшивки «Правды», в которых содержится документальная информация о революционном движении во всем мире (Кавказ, Англия, Китай, Египет). Фрунзе, Ленин лично писали заявления и пламенные речи в советскую газету. Ахмед с товарищем в Стамбуле распространяют пролетарскую газету на турецком языке «Орак Чекич» («Серп и Молот») [12, с. 89].

«Эстетический идеал Н. Хикмета, утверждаемый всем романом, – это человек единой нации и единой расы, коммунистической». В результате рождается целостная концепция художественная концепция той новой действительности, которая встанет «над миром без границ, без правительств, без классов» [4, с. 81]. Назым Хикмет очарован Москвой, тем, что Советская Россия стала мировой родиной для тех людей, которые исповедуют идеалы коммунизма, и передает свои чувства к этому городу словами Ахмеда:

«Как это замечательно, мать честная! Есть на свете огромная земля, где тебя не спрашивают, какой ты нации, какого вероисповедания, какого подданства... Попасть в страну, не знать ее языка, традиций, обычаев, и не чувствовать, что ты на чужбине, как это замечательно, Аннушка!» [12, с. 89].

По меткому выражению одного из ведущих историков турецкой литературы Талата Саита Халмана [13], это переломное «романное время» можно назвать периодом «раптуры и революции» (*rapture and revolution*). Хикмет, однако, трансформирует этот исторический материал и создал предпосылки для новой литературной тенденции, «опередив свое время, как бы обозначил возможный путь развития турецкой реалистической литературы» [4, с. 95]. В последующие годы «основным жанром политизированной прозы оказался субъективно-психологический, центростремительный роман. Выбор общественной позиции, перед которым писатели ставили своих героев, решался в пользу активного действия, определяемого интересами народа, и связывала с проблемами нравственно-этического плана. Нравственные ценности стали критерием общественной значимости личности» [3, с. 14–15].

Хикмет использует характерный для романтической историософии приём символического сжатия и гиперболизации. Конкретные события – от Брест-Литовского договора (1918) до битвы при Инёню (1921) – лишаются казённой фактологии, обретая масштаб библейского или эпического противостояния. Так, Анатолийское национально-освободительное движение описывается не через сухие термины политологии, а как стихийный, почти природный всплеск народной воли: «Стихийно формируются партизанские отряды» [11]. Этот акцент на стихийности, на энергии «снизу» является краеугольным для романтического мифа о Революции (в широком смысле) как о внезапном и тотальном обновлении мира.

Аналогично, помощь Советской России кемалистам подаётся не просто как прагматичный дипломатический ход, а как «краеугольный камень в основании турецкой победы», что придаёт сюжету исторической взаимопомощи характер судьбоносного, почти провиденциального союза. Даже трагические страницы истории, такие как расправа над группой Мустафы Субхи, в памяти героя-художника Ахмеда всплывают «с разной детализацией событий, с особым трепетным отношением» [12, с. 52]. Эта «трепетность», лирическая интонация, превращающая историческую трагедию в элемент личной и коллективной саги, является признаком романтической оптики.

Пространство романа организовано вокруг двух символических центров – Москвы и Анкары, которые в художественной системе Хикмета приобретают статус не просто географических точек, а мощных имагологических образов, воплощающих два полюса романтического сознания эпохи: утопическую мечту о будущем и трезвое, зачастую трагическое, погружение в настоящее.

Москва в романе последовательно мифологизируется как топос идеала, «мировая родина» для лишённых родины революционеров. Это пространство, где снимаются все традиционные идентичности – национальные, религиозные, сословные. Восторженная реплика Ахмеда – «Есть на свете огромная земля, где тебя не спрашивают, какой ты нации... Стоит тебе отрицательно махнуть головой, и ты становишься таким же сыном этой огромной земли» [12, с. 89] – является квинтэссенцией романтической утопии. Город предстаёт как воплощённая мелодия марша: динамичный, сплочённый, устремлённый вперёд. Красная площадь с её парадами, где демонстранты несут флаги с полумесяцем и поют турецкие лозунги [12, с. 90], становится символом интернационального братства и торже-

ства коллективной воли. Даже смерть Ленина, описанная через гиперболизированные коллективные рыдания и грандиозную траурную церемонию [12, с. 85, 88–87], лишь усиливает сакральный, эпический статус города как центра мировой истории.

Два города, которые в романе сопоставляются автором, один, как центр мировой пролетарской революции, символ дружбы и сплоченности людей со всего земного шара, другой, как Ноев ковчег. И все же оба города, несмотря на их романтическое наполнение, имеют вполне реальные образные черты:

«Страх. Анкара – город, объятый страхом…

– И вообще советую тебе в Анкаре не общаться с теми, кого ты раньше не знал, как следует… Анкара нынче все равно что Ноев ковчег, – сказал эрзерумский поэт. – Ноев ковчег, плывущий по волнам потопа, который смел Оттоманскую империю. Конечно, он благополучно доберется до суши со всем своим грузом – голубями и змеями, львами и тиграми, волками и ягнятами. Благополучно доберется до суши, и тогда змеи сожрут голубей, волки – ягнят, львы и тигры перегрызут друг друга» [12, с. 57, 59].

Таким образом, можно сказать, что бинарная оппозиция двух городов, Москва – Анкара выполняет в романе одну из ключевых структурных функций: пространственная оппозиция своё персонифицированное отражение в мифологизированных образах двух вождей, чьи фигуры служат для Хикмета точками сборки историософских смыслов.

В романтической истории Хикмета главные исторические личности Турции и России по законам жанра подвергаются мифологизации, превращаясь в идеологические символы. Образы В.И. Ленина и Мустафы Кемаля-паши в романе представляют собой не столько портреты реальных политиков, сколько проекции внутреннего мира героя, его надежд, разочарований и экзистенциального выбора. Их «параллель», таким образом, является не сравнительно-историческим приёмом, а элементом художественной системы, раскрывающей конфликт между чистым идеалом и его трагически несовершенным воплощением.

Образ Ленина вплетён в сакральную топографию Москвы и лишён каких-либо бытовых или психологических черт. Он предстаёт как абсолютный символ, почти икона. В сцене прощания в Колонном зале акцент делается не на личности, а на грандиозности ритуала, слиянии индивидуальной смерти с коллективным мифом: «Мрамор, позолота, красный бархат... Траурный марш мощной волной захлестнул меня... В их пронзительно-ярком свете медленно течет, течет людская лавина». Кульминацией становится не лицо, а «его лоб, желтый, невероятной ширины лоб. Земной шар» [12, с. 88]. Эта метаморфоза (лоб → земной шар) является апогеем романтической гиперболы: Ленин растворяется в символе всемирности, становится планетарным идеалом, частью космогонии новой эры. Его смерть – это вселенское событие, рыдание «целого города» [12, с. 85], что лишь подтверждает его статус сакральной фигуры в пантеоне революционной романтики.

Совершенно иначе представлен образ Мустафы Кемаля. Он лишён ауры сакрального Абсолюта и дан через субъективное, трепетное и в конечном счёте разочарованное восприятие героя-художника Ахмеда. Воспоминание о встрече стилизовано под впечатление от иконы, но иконы земной и двойственной: «Сначала я увидел пронзительную голубизну, потом золотистую желтизну, потом холеные белые руки... Возможно, руки у паши вовсе не были такими, но глаза были действительно пронзительно голубые» [12, с. 52]. Эта эстетизация («пронзительная голубизна», «женские» руки») подчёркивает дистанцию и личностное, почти интимное восприятие. Однако этот романтизированный образ мгновенно рушится под грузом политической реальности. Герои романа говорят о реформах Народно-республиканской партии в республиканской Турции: новый алфавит, шляпы, гражданский кодекс, отделение религии от государства. Многие реформы осуществлялись принудительно. «Перевод» населения страны на ношение европейской одежды Мустафа Кемаль осуществлял лично. «Отправившись в конце августа 1925 г. в поездку в Кастамону и затем Инеболу, Мустафа Кемаль надел в дорогу европейскую одежду, а вместо традиционной папахи и фески держал в руке панаму» [14, с. 13]. Насильственная модернизация Турции 1920-х гг., получившая осмысление в работах о грамматологии турецкого модерна [6], в романе Хикмета преломляется не как социальный процесс, а как элемент романтического двоемирия – противостояния утопического проекта и травматической реальности. Вслед за мимолётным воспоминанием звучит горькая рефлексия: «А наших судит Трибунал независимости. А кости пятнадцати – на траверзе Сюрмене, на дне Черного моря» [12, с. 52]. Кемаль здесь – не символ будущего, а символ исторического компромисса, предательства леворадикального идеала во имя национально-государственного строительства. Он воплощает тот мучительный для романтика переход от революционной мечты к государственной прагматике, который болезненно переживает сам Хикмет.

Мифологизация образов Ленина и Кемаля в романе следует логике создания «культовых фигур», характерной для соцреалистического канона [8]. Однако если в советском «мастер-сюжете» такая фигура обычно воплощает безоговорочный авторитет и точку сборки коллектива, то у Хикмета фигура Кемаля тут же подвергается деконструкции через горькую рефлексию героя. Наиболее глубинным выражением романтической историософии Хикмета является не пространственная или персональная, а культурно-семиотическая оппозиция, пронизывающая весь роман на всех его уровнях. Речь идёт о принципиальном противопоставлении двух музыкально-поэтических кодов: революционного марша и суфийской поэмы «Месневи» Джалаладдина Руми. Эта оппозиция выполняет роль структурного и смыслового стержня, организующего внутренний мир героя и являющегося микромоделью основного конфликта эпохи в авторском восприятии.

Марш в романе доминирует как звуковой ландшафт публичной, коллективной сферы. Он сопровождает героев с первой до последней страницы, символизируя внешнее действие, дисциплину, устремлённость в будущее и ритмическую поступь Истории. Его функция – мобилизовать и объединить стихийные массы. Когда Ахмед на посту в Москве сжимает винтовку и его обуревает желание «орать во всю глотку: «Даешь Варшаву! Даешь Берлин!» [12, с. 13–14], марш становится звуковым эквивалентом революционного энтузиазма, растворения индивида в коллективном теле. Он звучит на интернациональной Красной площади и является звуковой доминантой образа Москвы как утопического проекта коммунизма. Однако Хикмет, верный романтической традиции иронии и рефлексии, вскрывает внутреннюю трещину и в этом, казалось бы, монолитном символе. Лингвистический каламбур, отмеченный героями, – непреднамеренная замена в тексте марша слов «*on beş milyon er*» (пятнадцать миллионов героев) на «*on beş milyoner*» (пятнадцать миллионеров) [12, с. 95] – работает как микроакт деконструкции. Он обнажает разрыв между языком революционной пропаганды (герои) и социальной реальностью (миллионеры, нэпманы), внося в образ марша тень сомнения, столь характерную для позднего, рефлексирующего романтизма. Даже в рамках институциональных жанров соцреализма, каковым является революционный марш, возможны внутренние разрывы и рефлексия (ср. с анализом институциональной поэтики у Добренко, 2007). Каламбур «герои/миллионеры» – не просто критика, а симптом внутренней противоречивости самого института, который в лице такого автора, как Хикмет, способен к критической саморефлексии.

И как параллельный образ, который противопоставлен образу марша в романе, появляются стихи из «Месневи» («Месневи-и маневи» – суфийско-философский трактат, созданный Джалаладдином Руми (1207–1273), в котором раскрыты основные положения мусульманского мистицизма, суфизма, на примере ближневосточных фольклорных притч). По роману, когда Ахмед был младенцем, дед вместо колыбельной читал ему стихи из «Месневи», и эта деталь является автобиографической. Назым Хикмет является внуком знаменитого османского паши, и стихи «Месневи» в романе являются символом его собственного детства на скутарийском ялы (ялы – загородный дом на берегу моря, как правило с причалом). Эти стихи звучат в романе лейтмотивом любви Ахмеда к русской девушке Аннушке: «Мы шагаем бок о бок. Втроем шагаем: я, Аннушка и разлука. – «Внемли, это флейты тоскующий глас, о скорби разлуки ведет он рассказ…». Если флейту сделать из тростника, растущего в самых непроходимых зарослях, голос ее всегда будет исполнен тоски и грусти. Человек – частица вселенной, то есть частица бога, но оторванная от него и затерявшаяся в этом мире. Вот отчего голос тростниковой флейты, которую у нас называют неем, поет об извечной разлуке» [12, с. 143–144].

Сознание Ахмеда становится полем битвы между «маршем» как императивом исторического долга, борьбы, принадлежности к коллективному проекту – и «Месневи» как голосом личной памяти, экзистенциальной тоски, связи с покинутым культурным корнем. Эта внутренняя дихотомия прекрасно объясняет его раздвоенность между Москвой и Анатолией, между ленинским идеалом и кемалистской реальностью. Именно эта борьба делает его романтическим героем в классическом смысле – героем, чья внутренняя сложность и конфликтность важнее любых внешних свершений.

Финальный вывод, к которому подводит Хикмет через эту оппозицию, парадоксален. Несмотря на трагическое несовпадение идеала и реальности, на тюрьмы, пытки и предательства, утверждается высшая романтическая ценность самой борьбы и веры. Фраза «Жизнь прекрасна», вынесенная в заглавие и повторяемая героями в самых отчаянных обстоятельствах, – это не оптимизм победителя, а стоический акт романтической веры, возможный лишь при полном осознании трагизма. «Dünya güzel, be kardeşim («Мир прекрасен»)», – говорит Исмаил своей невесте [15, с. 88]; «Yasamak güzel şey be kardeşim («Жизнь – прекрасная штука, братишка»)», – говорит Исмаил Ахмеду [15, с. 149]. Красота жизни открывается не вопреки, а благодаря этой внутренней борьбе, благодаря способности личности удерживать в себе и марш, и Месневи, не позволяя ни одному из этих голосов окончательно заглушить другой. В этом – квинтэссенция романтической историософии Хикмета: история осмысливается и преодолевается не на уровне политических итогов, а на уровне внутреннего опыта личности, сохраняющей верность идеалу в самой гуще его исторического крушения.

Проведённое исследование позволяет утверждать, что роман Назыма Хикмета «Жизнь – прекрасная штука, брат мой» представляет собой целостную художественную систему, основанную на романтической историософии как главном способе осмысления переломной эпохи. Романтизм в произведении функционирует не в качестве декоративного или эмоционального слоя, а как фундаментальная философско-эстетическая оптика, определяющая отбор,

трансформацию и оценку исторического материала, организацию художественного пространства и построение системы образов.

Последовательное решение поставленных задач привело к следующим выводам.

Исторический контекст 1920–1930-х годов в романе подвергается сознательной романтизации через приёмы гиперболизации, символизации и лиризации.

Имагологическая пара Москва-Анкара формирует пространственную оппозицию: Москва представлена интернациональной утопией, воплощающей в глазах писателя мечту о будущем коллективном братстве; Анкара, как «Ноев ковчег» переходной эпохи от Османского прошлого к республиканской Турции, олицетворяет напряженную дихотомию опасности, сопряжённую с подъемом национально-освободительного движения.

Образы Ленина и Мустафы Кемаля-паши представлены символическими «двойники», которые также отражают внутренний конфликт героя романа. Образ Ленина мифологизирован и выступает как знак чистого коммунистического идеала, и представлен символом «земного шара». Мустафа Кемаля-паша – это сложный символ исторического выбора, сопряжённого трагическим разрывом между революционной мечтой и политическими интересами.

Бинарная оппозиция «марш – Месневи» была проанализирована как семиотическое ядро романтической историософии Хикмета. Революционный марш олицетворяет внешнее действие, коллективный порыв, ритм истории и публичный дискурс. Суфийская поэма «Месневи» отражает внутренний мир, личную память, метафизическую тоску и связь с духовной традицией человека Востока. Их противостояние создает экзистенциальную драму и душевный надлом в сознании человека того времени.

Роман Н. Хикмета перебрасывает мост во времени для современного читателя и открывает возможность для продуктивного диалога между исследованиями раннереспубликанской и современной турецкой литературы. Обнаруживая идеологическое и историческое значение как текста-манифеста, роман Хикмета в настоящей статье демонстрирует его художественное, историческое и философское значение.

Роман Хикмета интерпретирован как синтез соцреалистического канона и позднеромантической поэтики, а его художественная система впервые рассмотрена через призму концепта «романтической историософии». Основной вклад работы заключается в демонстрации того, что сила и актуальность произведения коренятся не в его идеологической ангажированности, а в глубоко личном, романтическом переживании истории, которое превращает политическую хронику в общечеловеческую драму веры, сомнения и стоического сопротивления. Фраза «Жизнь прекрасна» оказывается не лозунгом, а экзистенциальным итогом этого переживания – утверждением ценности борьбы и внутренней свободы перед лицом любого исторического крушения.

Перспективы исследования видятся в сравнительном анализе романтического дискурса Хикмета с творчеством других писателей «революционного романтизма» в мировой литературе XX века (например, с А. Мальро, Э. Хемингуэем, ранним М.А. Шолоховым), а также в более детальном изучении рецепции суфийских мотивов в светской социалистической литературе Востока.

Библиографический список

1. Бабаев А.А. *Назым Хикмет. Жизнь и творчество*. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1975.
2. Фиш Р.Г. *Назым Хикмет. Этюды жизни и творчества.* Москва: Художественная литература, 1984.
3. Репенкова М.М. *От реализма к постмодернизму: современная турецкая проза.* Москва: Гуманитарий, 2008: 13–15.
4. Утургаури С.Н. *Турецкая проза 60–70-х годов: Основные тенденции развития.* Москва: Наука, 1982.
5. Göknar E. *Orhan Pamuk, Secularism and Blasphemy: The Politics of the Turkish Novel*. London; New York: Routledge, 2013.
6. Ertürk N. *Grammatology and Literary Modernity in Turkey*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
7. Halman T.S. *A Millennium of Turkish Literature: A Concise History*. New York: Syracuse University Press, 2011.
8. Dobrenko E. *Political Economy of Socialist Realism*. New Haven: Yale University Press, 2007.
9. Clark K. *The Soviet Novel: History as Ritual*. Bloomington: Indiana University Press, 2000: 5–30.
10. *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters.* New York: Rodopi, 2007.
11. Утургаури С.Н. *Белые русские на Босфоре: 1919–1929*. Москва: Институт востоковедения РАН, 2013.
12. Хикмет Н. Избранное: в 2 т. *Роман, пьесы, миниатюры, статьи*. Перевод с турецкого. Составитель, примечания Т. Меликова. Москва: Художественная литература, 1987; Т. 2.
13. Halman T.S. *Rapture and revolution: essays on Turkish literature*. Syracuse, New York: Syracuse University Press; New York: Crescent Hill Publications, 2007.
14. Иванова И.И. *Эволюция ближневосточной политики Турецкой Республики (1923–2016)*. Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2017.
15. Hikmet N. *Yaşamak güzel şeydir kardeşim*. Sofya: Narodna Prosveta, 1964.

References

1. Babaev A.A. *Nazym Hikmet. Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1975.
2. Fish R.G. *Nazym Hikmet. `Etyudy zhizni i tvorchestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984.
3. Repenkova M.M. *Ot realizma k postmodernizmu: sovremennaya tureckaya proza.* Moskva: Gumanitarij, 2008: 13-15.
4. Uturgauri S.N. *Tureckaya proza 60-70-h godov: Osnovnye tendencii razvitiya*. Moskva: Nauka, 1982.
5. Göknar E. *Orhan Pamuk, Secularism and Blasphemy: The Politics of the Turkish Novel*. London; New York: Routledge, 2013.
6. Ertürk N. *Grammatology and Literary Modernity in Turkey*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
7. Halman T.S. *A Millennium of Turkish Literature: A Concise History*. New York: Syracuse University Press, 2011.
8. Dobrenko E. *Political Economy of Socialist Realism*. New Haven: Yale University Press, 2007.
9. Clark K. *The Soviet Novel: History as Ritual*. Bloomington: Indiana University Press, 2000: 5-30.
10. *Imagology: The cultural construction and literary representation of national characters.* New York: Rodopi, 2007.
11. Uturgauri S.N. *Belye russkie na Bosfore: 1919-1929*. Moskva: Institut vostokovedeniya RAN, 2013.
12. Hikmet N. Izbrannoe: v 2 t. *Roman, p'esy, miniatyury, stat'i.* Perevod s tureckogo. Sostavitel', primechaniya T. Melikova. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1987; T. 2.
13. Halman T.S. *Rapture and revolution: essays on Turkish literature*. Syracuse, New York: Syracuse University Press; New York: Crescent Hill Publications, 2007.
14. Ivanova I.I. *`Evolyuciya blizhnevostochnoj politiki Tureckoj Respubliki (1923-2016)*. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2017.
15. Hikmet N. *Yaşamak güzel şeydir kardeşim*. Sofya: Narodna Prosveta, 1964.

Статья поступила в редакцию 03.05.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-325-329

***Lu Yuxia**, PhD (Philology), senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: luyx_nina@126.com*

RUSSIAN BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS REFLECTING THE CONCEPT OF WILLPOWER IN THE ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE.

The paper analyzes the semantics of Russian biblical phraseological units reflecting the idea of willpower from the point of view of the Chinese language tradition. The study shows that the phraseological units under consideration, such as *Faith moves mountains, seek and you will find; push and it will be opened; Whoever searches, he will always find*, reflects that the power of faith (or will in the secular sense) is so powerful that it can overcome material obstacles. For this semantic connotation, hidden in Russian phrases, a parallel was found within the framework of Chinese phraseological units. Due to the fact that Russian and Chinese phraseological units come from different sources, they have their own internal forms. Russian biblical phraseological units that come from the Bible reflect the supremacy of God in the Christian religion and God's verification of man's faith in Him. Chinese phraseological units originate in Confucianism, Buddhism, and Taoism and are based on the idea of the "steadfastness" of a noble man in Confucianism, the Buddhist idea of the power of "consciousness" in the Buddha, as well as the Taoist principle of "absolute sincerity." The study shows the presence of semantic resonance in Russian and Chinese linguistic culture, despite the significant difference between the two cultures. Thus, the study creates a theoretical basis for intercultural communication and practically promotes cultural trust between countries.

Key words: **Biblical phraseological unit, Chinese phraseological unit, faith, willpower, linguoculture**

***Лу Юйся**, канд. филол. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: luyx_nina@126.com*

РУССКИЕ БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СИЛЕ ВОЛИ, В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

В работе проводится анализ семантики русских библейских фразеологизмов, отражающих представление о силе воли, с точки зрения китайской языковой традиции. Исследование показывает, что в рассматриваемых фразеологизмах, таких как *Вера горами двигает, ищите и обрящете; толцыте и отверзется; Кто ищет, тот всегда найдет,* отражается то, что сила веры (или воли в светском смысле) настолько могущественна, что может преодолевать материальные преграды. Для этой семантической коннотации, скрытой в русских оборотах, была найдена параллель в рамках китайских фразеологизмов. В связи с тем, что русские и китайские фразеологизмы восходят к разным источникам, они обладают собственными внутренними формами. Русские библейские фразеологизмы, пришедшие из Библии, отражают господство Бога в христианской религии и Божью проверку веры человека в него. Китайские фразеологизмы берут начало в конфуцианстве, буддизме, даосизме и имеют в своей основе идею «стойкости» благородного мужа в конфуцианстве, буддийскую идею о могуществе «сознания» у Будды, а также даосский принцип «абсолютной искренности». Исследование показывает наличие семантического резонанса в русской и китайской лингвокультурах, несмотря на значимую разницу между двумя культурами. Тем самым исследование создает теоретическую базу для межкультурной коммуникации и практически способствует культурному доверию между странами.

Ключевые слова: **библейский фразеологизм, китайский фразеологизм, вера, сила воли, лингвокультура**

Лексика, пришедшая из Библии, значительно обогатила словарный запас русского языка. Она широко используется в различных контекстах, включая религиозный, литературный, журналистский или политический. Стоит отметить, что библейские русские фразеологизмы составляют микросистему в русском языке. Многие из них – это пословицы или афоризмы, выражающие жизненную философию. Это и моральные наставления, говорящие о нормах поведения. Таким образом, мы подчеркиваем, что русский язык является носителем русских культурных ценностей. И.И. Стрельцова в своей работе пишет: «Не порывая с библейским контекстом, эти фразеологические дериваты продолжают жить в речевой культуре нашего современника как память об историческом источнике духовного основания культурных констант русского народа и его веры» [1, с. 13]. Таким образом, можно утверждать, что библейские фразеологизмы участвовали в формировании духовно-культурного кода русского народа.

Имеющие глубокие культурные корни, русские библеизмы естественным образом попали в поле зрения исследователей лингвокультуры. Некоторые ученые сосредоточились на изучении источников русских библейских фразеологизмов (см. [1; 2] и др.); другие исследуют библейские фразеологизмы в разных славянских языках, выявляя их формальные и семантические различия (см. [3] и др.). Также проводятся сопоставительные исследования библеизмов в разных языках (см. [4; 5] и др.).

Духовным центром китайского народа является Чжоуско-конфуцианское воспитание. Как отметил Лян Шумин в книге «Основы китайской культуры», «на протяжении более чем двухсот тысяч лет центром нравственного воспитания и культуры Китая является Конфуций» [6, с. 121]. Никакие другие иностранные религии, проникшие в Китай, не поколебали позиции Конфуция, и все выражали уважение к Конфуцию, указывая на то, что между ними нет конфликта, а имеется духовное единство» (см. там же). «Со времен эпох Вэй, Цзинь, Южных и Северных династий китайская культура проявляет мультикультурную форму, сформировавшуюся в результате слияния трех школ: конфуцианства, буддизма и даосизма» [7, с. 47].

Что касается исследований китайских фразеологизмов, восходящих к библейскому источнику, то следует отметить, что существует очевидная лакуна, включая изучение их источников, семантической эволюции, стилистической характеристики и т. д. Кроме того, их сравнительно-сопоставительное изучение с библейскими фразеологизмами других языков (например, русским) практически не проводится. В Китае в сфере изучения русской лингвокультуры имеются научные работы, посвященные исследованию воздействия религии в России на русские фразеологизмы, а также труды, посвященные лингвокультурологическому анализу русских библейских фразеологизмов (см. [8; 9] и др.). Однако исследования русских библейских фразеологизмов с точки зрения китайской лингвокультуры до настоящего времени не проводилось.

Актуальность представленного исследования обусловлена тем, что сила воли, как общий духовный код русской и китайской культур, воплощена во фразеологических системах двух языков. Исследование необходимо для содействия межкультурным обменам между двумя странами, углубления взаимного доверия и понимания.

Цель настоящего исследования – рассмотреть семантику русских фразеологизмов, отражающих представление о силе воли с точки зрения китайской лингвокультуры.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) проследовать религиозные корни, семантические коннотации и культурные метафоры русских библейских фразеологизмов, отражающих представление о силе воли (*Вера горами двигает, ищите и обрящете*; *толцыте и отверзется*; *Кто ищет, тот всегда найдет*); 2) сравнить языковые единицы (поговорки, аллегории, философские изречения), которые отражают «преодоление материальных препятствий духовной силой» и «победу воли над трудностями» в китайской и русской лингвокультурах, выявить их семантическое соответствие, найти точки культурного резонанса; 3) проанализировать понятность и адаптируемость основного семантического содержания русских библейских фразеологизмов в контексте китайской лингвокультуры, исследовать внутреннюю логику межкультурной семантической передачи.

Научная новизна данной работы заключается, прежде всего, в том, что впервые исследуется семантика русских фразеологизмов, отражающих представление о силе воли с точки зрения китайской языковой традиции. Новым является также анализ семантических соответствий между русскими библейскими фразеологизмами и китайскими философскими постулатами (например, «Сознание способно изменить реальность»), баснями (например, «Старик по имени Юй Гун передвигает горы) и фразеологизмами («Когда искренность достигает предела – раскалываются металл и камень»), что позволяет выявить общую духовную логику. Новизна данного исследования определяется и тем, что впервые в фокусе внимания оказывается семантика выражения «сила воли», анализируются сходные концепции в китайской и русской лингвокультурах о «преодолении материальных препятствий духовной силой», представляются новые эмпирические материалы для исследования межкультурных духовных ценностей.

Теоретическая значимость исследования определяется сопоставительно-лингвокультурологическим исследованием семантики русских фразеологизмов. Работа предоставляет собой попытку выявления национально-культурной семантики библейских фразеологизмов русского языка с точки зрения китайской языковой традиции. Это позволяет продемонстрировать наличие международного семантического отклика на лексико-фразеологическом уровне, особенно в тех случаях, когда в этих фразеологических единицах отражены общие духовные потребности человечества. Исследование позволяет создать теоретическую основу для межкультурного понимания религиозного языка.

Практическая значимость заключается в способствовании межкультурному взаимопониманию, повышении межкультурной коммуникативной и переводческой компетенций. Языковые материалы, представленные в работе, могут быть использованы при обучении русскому и китайскому языкам как иностранным, а также разработки межкультурных курсов и т. д.

В качестве методов исследования используются лингвокультурологический, сопоставительный и контекстуальный анализы. Для выявления внутренней формы, на которой сформированы рассматриваемые фразеологизмы, отражающие представление о «силе воли» в двух языках, был применен лингвокультурологический анализ. Сопоставительный анализ показывает, что существует семантический резонанс в исследуемых русских библейских фразеологизмах и соответствующих им китайских устойчивых выражениях. Контекстуальный анализ используется для рассмотрения контекста употребления исследуемых языковых единиц в современных русском и китайском языках.

Человеческая культура укоренена в религии. Религиозная система ценностей, мировоззрение обусловливают суждения людей о добре и зле, правильном и неправильном, моральном и дурном, а также побуждают к размышлениям о смысле жизни человека. Более того, эти суждения и размышления имеют этнические особенности. Разные этнические группы обладают религиозными особенностями. А.С. Макарова справедливо указывает, что «… религиозная картина мира не только формирует нравственное и философско-религиозное сознание этноса, его мировоззрение, но и определяет особое, национальное видение и понимание мира» [10, с. 120]. Таким образом, религия определяет духовное формирование коллектива, глубоко влияет на национальный характер.

В связи с существованием в мире различных форм религий мировая культура и цивилизация демонстрируют многообразие стилей. Обсуждая функционирование и значимость религии в контексте современного многообразия культур, Е.М. Мчедлова отмечает, что «религия понимается в качестве составной части культуры и одним из оснований культурной самобытности, цивилизационной характеристики и показателя идентичности» [11, с. 1].

Православие – неотъемлемая часть русской национальной культуры и ключ к постижению её духовных основ. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл отмечает: «Православие – не просто традиция, а живое дыхание русской цивилизации, ее прошлое, настоящее и будущее» [12, с. 32]. Можно утверждать, что православие не только занимает статус российской государственной религии, но и несет в себе «культурный ген» русского национального духа и играет важную роль в русской лингвокультуре и во всей русской цивилизации.

Вопрос о взаимосвязи религии и языка раскрывается в фундаментальном тезисе Масловой: «Язык и религия представляют собой две формы отображения

мира в сознании людей, две стихии в душе человека, два самых глубоких взаимосвязанных начала в человеческой культуре» [13, с. 497]. Это диалектическое отношение находит яркое воплощение в русском языковом пространстве: церковнославянский язык, изначально обслуживая религиозную сферу, трансформировался в ключевой механизм русской культурной преемственности (см. [14]). Являясь носителем духовного мира русского народа, русский язык, по сути, уходит корнями в религиозную традицию. Как утверждает В.М. Мокиенко, в русском языке отражается православная вера с ориентацией на церковнославянские сакральные тексты …» [3, с. 43], именно сакральная парадигма формирует его духовно-семантическое ядро.

Влияние православия на русский язык оказалось настолько глубоким и всеохватывающим, что оно проникло в самые основы языкового сознания народа. Как справедливо отмечает Е.М. Верещагин, «… русский язык настолько пропитан православными реминисценциями, что если возможно, с понятными оговорками, говорить о России как о православной стране, то и о русском языке соответственно следует говорить с теми же оговорками, как о языке православном» [15, с. 2].

Со времени Крещения Руси в 988 году нашей эры Библия как священное писание христианства начала влиять на духовный мир россиян. Люди распространяют его и верят в Бога. Библию называют Книгой Книг.

Язык Библии, будучи как языком Бога, обладает мощной духовной силой. Она не только позволяет людям найти свое духовное пристанище и задуматься о смысле жизни, но и может влиять на поведение людей, определять направление их жизни и предостерегать людей, чтобы они не сбились с пути истинного. Поэтому ученые комментируют язык Библии следующим образом: язык Библии можно рассматривать как «… язык веры и как сакральный компонент духовного кода культуры и общенародного языка» [16, с. 2]. Именно священные элементы, содержащиеся в Библии, составляют духовное ядро русского народа.

Вера в Бога и в его силу является одним из фундаментальных принципов Библии. В Евангелии записаны высказывания Иисуса, обращенные к его ученикам: «Если вы будете иметь веру с горчичное зерно и скажете горе сей: «Перейти отсюда туда», и она перейдет; и ничего не будет невозможного для вас» (Мат. 17:20) [17]; «Имейте веру Божию, ибо истинно говорю вам, если кто скажет горе сей: поднимись и ввергнись в море, и не усомнится в сердце своем, но поверит, что сбудется по словам его, – будет ему, что ни скажет» (Мк. 11:23) [17]. Здесь Иисус использует «движущиеся горы» как метафору того, как вера преодолевает кажущиеся непреодолимыми препятствия, подчеркивая превосходство духовной власти над материальным миром. Эта проповедь породила библейское выражение «*Вера горами двигает*», подчеркивающее важность мощной веры в преодолении препятствий и достижении, казалось бы, невыполнимого.

Интересно отметить, что данная идея в христианстве вызывает межкультурный резонанс, подобно буддийской концепции «Синь нэн чжуань цзин» 心能转境 «Сознание способно изменить реальность», а также даосской идее «Цзин чэн тун шэнь» 精诚通神 («Абсолютная искренность может помочь людям достичь состояния связи с Духом»).

В контексте китайского буддизма существуют такие концепции, как «Всё создано лишь сознанием» (一切唯心造) и «Реальность преображается вслед за сознанием» (境随心转). В буддийской сутре «Лэнъянь-цзин» 楞严经 («Сурангама сутра») сказано: «Если сознание способно преображать вещи, то это состояние тождественно состоянию Татхагаты». Оригинальный текст гласит: «Живые существа, из-за того, что утратили своё истинное «Я», ошибочно принимают изначальную природу ума за внешние объекты и, как следствие, оказываются влекомы и управляемы всеми вещами. Если же способны преобразить это состояние, не будучи управляемы внешними объектами, то смогут уподобиться Татхагате, достигнув состояния совершенной ясности тела и ума, непоколебимого, как гора». В буддизме это духовное состояние, подчеркивающее господство над внутренним миром и преодоление внешних соблазнов. Оно акцентирует невероятную силу сознания человека (веры, воли), обладающую потенциалом изменить внешние обстоятельства (включая трудности, невзгоды). Непоколебимая истинная вера и мощная сила сознания способны привести человека к состоянию, уподобляющему его состоянию Будды, его образу мышления и тем самым позволяющему преодолеть трудности.

Слова Конфуция «Когда благородный муж пребывает где-либо, разве может это место быть убогим?» имеют двойной смысл. Во-первых, истинный благородный муж устремлен помыслами ко всему миру. Он способен превозмочь внешние условия, поскольку его высокие устремления служат незыблемой опорой его достоинства. Во-вторых, истинный благородный муж обладает глубиной внутреннего мира и неизменной духовной силой. Любое место, куда он приходит, оживает и облагораживается благодаря самому факту его присутствия. Буддийская концепция «Сознание способно изменить реальность» находится в глубоком созвучии с этим изречением Конфуция (См.: 2010s\201x\网络语料\微信公众号\Wechat_052.txt) (Источник: (См.: 2010-e\201x\Сетевой корпус\Публичная учетная запись WeChat \Wechat_052.txt) [18].

Высокий, величественный и тяжелый образ горы формирует внутреннюю форму русского библейского фразеологизма *Вера двигает горами*. Поэтому слово «гора» можно использовать метафорически – для обозначения «непреодолимых трудностей». Стоит отметить, что образ горы имеет общие черты в национальном самосознании как русских, так и китайцев. В китайском языке существуют определенные фразеологизмы, сформированные на основе образа горы, такие как «фань шань юэ лин» 翻山越岭 («перевалить через горы и хребты»), «тай шань я дин» 泰山压顶 («давить на макушку, как гора Тайшань»). В этих выражениях гора символизирует мощное сопротивление.

Таким образом, как в русской, так и в китайской лингвокультурах «передвижение горы» означает преодоление сильного сопротивления для достижения успеха или цели. В русском языке есть фразеологизм *гора двигает верами*, а в китайском – фразеологизм «передвижение гор Юй гуном 愚公 (глупым стариком)». В первом случае подразумевается, согласно Библии, что вера может передвигать горы благодаря непоколебимой вере людей в Бога. Иисус говорит: «Имейте веру Божию, ибо истинно говорю вам, если кто скажет горе сей: поднимись и ввергнись в море, и не усомнится в сердце своем, но поверит, что сбудется по словам его, – будет ему, что ни скажет» (Мк. 11:23) [17]. Китайский оборот «передвижение гор Юй гуном 愚公 (глупым стариком)», происходящий из китайской языковой традиции, воплощает идею о том, что человечество может преодолеть все трудности благодаря собственной настойчивости и упорному труду. Эта стойкость и непоколебимая сила воли сформировали основу китайского национального духа.

Китайский фразеологизм «передвижение гор Юйгуном» происходит из древней и широко распространенной притчи, записанной в трактате «Ле-цзы» (в частности, из главы «Тан Вэнь» 汤问). В этой истории рассказывается о старике по имени Юй-гун, которому неудобно передвигаться из-за двух гор у его дома. Он решил покорить эти две горы своими силами. Главный герой по имени Чжи Соу 智叟 («мудрый старик»), который был полной противоположностью Юйгуну, пришел, чтобы удержать его от этого шага. И смеялись над ним из-за того, что он стар – даже если бы он умер, он не смог бы закончить это. Тогда Юйгун произнес ставшее знаменитым изречение: «Даже если я умру, у меня все равно есть сыновья; сыновья будут растить своих детей, а у внуков еще будут свои дети; у них также будут свои сыновья. Значит, будущие сыновья и внуки бесконечны. А горы не будут расти выше или больше. Зачем мне бояться, что я не смогу их срыть?». В конце концов, Небеса, тронутые его непоколебимым упорством и настойчивостью, послали небожителей, чтобы они унесли эти две горы.

Фразеологизм «Юй Гун и шань» используется в современном китайском языке для выражения того, что человек обладает великой решимостью и силой воли, не боясь трудностей и препятствий в свершении задуманного. Например,

果然不错，在党的第七次代表大会以后不多的几个年头，共产党人和中国人民一道以**愚公移山的精神**，**打倒了民族的和**阶级的敌人，完成了民主革命，建立了伟大的社会主义国家 («И действительно, вскоре после VII Всекитайского съезда КПК, всего за несколько коротких лет, коммунисты и китайский народ, руководствуясь духом «***Юй Гун и шань»*** (упорством Юй Гуна, перемещающего горы), свергли национальных врагов и классовых противников, завершили демократическую революцию и основали великое социалистическое государство») (1950s\1957\报刊\人民日报\rmrb_1957_08.txt. Источник: Жэньминь жибао, 1957 г., архивный документ rmrb_1957_08.txt) [18].

Можно сказать, что твердая сила воли или упорство – это качество, глубоко укоренённое в генах китайской нации. В китайской мифологии также присутствует множество персонажей, воплощающих эту стойкость (таких как Цзинвэй 精卫 – птица, засыпавшая море камнями; Куафу 夸父, гнавшийся за солнцем, чтобы доказать человеческую силу); и Нюйва – богиня, спасшая мир и починившая небо). Своей непреклонной волей они противостояли кажущимся невыполнимым задачам, олицетворяя непоколебимую волю китайской нации – качество, составляющее часть китайского национального духа.

Помимо притч, идеальным воплощением библейской мудрости *Вера горами двигает* служит китайский фразеологизм «цзин чэн со чжи, цзинь ши вэй кай» 精诚所至, 金石为开 («Когда искренность достигает предела – раскалываются металл и камень»). Он подчеркивает, что сила предельной сердечной искренности и непоколебимая вера рождают силу, способную преодолеть даже твердейшие металлы и камни, символизирующие величайшие и препятствия.

Выражение «цзин чэн со чжи, цзинь ши вэй кай» имеет своим истоком эпизод из записей в «Хань ши вай чужан» 韩诗外传 («Внешнем комментарии к «Книге песен» по версии господина Ханя»): «В период царства Чу однажды вечером опытный стрелок по имени Сюн Чуцзы увидел впереди объект, который он принял за притаившегося тигра. Он согнул лук, начал стрелять, в результате стрела зашла в камень по оперение. Лишь приблизившись и внимательно осмотрев объект, стрелок осознал свою ошибку: перед ним был обыкновенный камень. Последовавшие попытки Сюн Чуцзы вновь поразить камень стрелами оказались тщетными – на этот раз стрелы лишь отскакивали от его поверхности. Сюн Чунцзы понял, что подлинная искренность позволяет расколоть металл и камень, что уж говорить о воздействии на человеческую душу. Данное выражение метафоричным образом говорит о том, что тот, кто относится к делу искренно, настойчиво, тот сможет преодолеть всякие трудности и добиться цели. Например: **他又要**护理妻子，又要带孩子，但实验一天也没**停下**，**人瘦了一圈**。**精诚所至，金石为开**。**就是在**这种情况下，实验取得了突破性进展 («Ему приходилось ухаживать за больной женой и заботиться о ребёнке, но он ни на день не останавливал эксперименты. За это время он сильно похудел. Тем не менее ***цзин чэн со чжи, цзинь ши вэй кай*** («Когда искренность достигает предела – раскалываются металл и камень»). Именно при таких обстоятельствах в его исследованиях был совершён прорыв) (1990s\1994\报刊\人民日报\rmrb_1994_04.txt. Источник: Жэньминь жибао, 1994 г., архивный документ rmrb_1994_04.txt) [18].

Таким образом, китайское выражение «цзин чэн со чжи, цзинь ши вэй кай» и русский библейский фразеологизм *Вера горами двигает* раскрывают одну и ту же истину: духовная сила [ср.: «цзин чэн» (духовная искренность или стойкость) vs «*вера*»] может преодолеть материальные преграды [ср.: «цзинь ши» (металлы и камни) vs *«гора»*) и достичь цели, которая кажется невозможной (ср.: «кай» (стрелять, чтобы стрела зашла в камень металлы и камни) / *двигать горами*). Китайский термин «цзин чэн» включает в себя чистоту, сосредоточенность и стойкость убеждения человека, что в высокой степени соответствует русскому слову «вера», которое, в свою очередь, охватывает религиозную веру или духовную приверженность, убеждённость в истине, а также уверенность в себе или будущем. Несмотря на то, что китайский и русский термины укоренены в разных культурных почвах, оба подчёркивает целостность духовного мира, внутреннюю стойкость и непоколебимое стремление человека к идеалам.

В русском языке также существуют такие библейские фразеологизмы, как *ищите и обрящете*; *толцыте и отверзется*; *Кто ищет, тот всегда найдет*, которые связаны с философским откровением о том, что «вера может сдвинуть горы».

В Библии записано: «А без веры угодить Богу невозможно; ибо надобно, чтобы приходящий к Богу веровал, что Он есть, и ищущим Его воздает» (Евр. 11:6) [17]. К.Н. Дубровина отмечала: «Тема поиска Царства Божия, истины, добра, мира является одной из важнейших в Библии. В горестях и бедах страждущему следует уповать на Бога, на помощь Его [19, с. 267]. Исследуемые фразеологизмы восходят к евангельскому источнику, к Нагорной проповеди Иисуса: «И Я скажу вам: просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам, ибо всякий просящий получает, и ищущий находит, и стучащему отворят» (Лук. 1 : 9–10; Мат. 7: 7–8) [17]. Все эти выражения говорят о том, что настойчивость неизбежно приводит к достижению целей. Например, «Трудно, конечно, но отнюдь не невозможно! Ведь не вчера сказано – ***ищите и обрящете***. Именно к таким ищущим, беспокойным натурам обращена эта статья» [Алекс Штром. Интерьер – отражение характера хозяина (2002) // «Homes & Gardens», 15.05.2002] [20].

«Посылаю паки и паки статьи об этом. ***Толцыте и отверзется***» – и уточняет: «Применимо ли сие к вашей газете?» К вашей»? Не к моей??» [Л.А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок (2017)] [20].

«Фея улыбнулась, ей понравилось отважное сердце, но оно так торопилось. ***Кто ищет***, ***тот всегда найдет***. Только настоящих друзей не так просто встретить» [А.Г. Асмолов. Сказка о друге (2015)] [20].

Библейский источник этих русских идиом представлен в китайском переводе Библии следующим образом: **我又告**诉你们：你们祈求，就给你们；寻找，就寻见；叩门，就给你们开门。因为凡祈求的，**就得着**；寻找的，**就**寻见；叩门的，**就**给他开门 [21]. Несмотря на то, что на основе соответствующих текстов китайского перевода Библии не были сформированы китайские фразеологизмы, для семантики рассматриваемых русских библейских фразеологизмов можно найти определенные устойчивые выражения в китайском языке.

В китайском языке использовано аналогичное выражение *ю чжи чжэ ши цзин чэн 有志者事竟成* («У того, кто имеет волю, дело завершится успехом»), которое происходит из «Хоу Хань шу» 后汉书 («Истории после династии Хань»), конкретно – из «Ген Янь Чжуань» 耿弇传 (биографии Ген Яня): **将**军前在南阳，建此大策，常以为落落难合，**有志者事竟成也**! («Генерал, когда Вы ранее в Наньяне предложили эту грандиозную стратегию, все считали её невыполнимой. Но ***у того, кто имеет волю, дело завершится успехом***!»). Данный фразеологизм часто используется для поощрения других или самомотивации в ситуациях, когда другие или мы сами сталкиваемся с трудностями или вызовами. Например,

徐建光在回顾自己的曲折经历后说："**有志者事竟成**，**世界靠我**们自己去创造！" («Сюй Цзяньгуан, оглядываясь на свой извилистый жизненный путь, воскликнул: «***У того, кто имеет волю, дело завершится успехом***, и мир создаётся нашими руками») (1980s\1989\报刊\人民日报\rmrb_1989_07.txt. Источник: Жэньминь жибао, 1989 г., архивный документ rmrb_1989_07.txt) [18].

比赛前她刻苦锻炼，老师说她臂力不行，握枪不稳，每天放学后，她就在操场练双杠，回家做完功课又趴在床上做俯卧撑，常常练得满头大汗。**有志者事竟成**，射击比赛的结果，她获得了西城区第五名的良好成绩 («Перед соревнованиями она усердно тренировалась. Учитель говорил, что у нее руки слабые и она неустойчиво держит ружье. Каждый день после школы она упражнялась на брусьях на спортплощадке, а дома, закончив уроки, ложилась на кровать и делала отжимания, заканчивая тренировки в поту. Как говорится, ***у того, кто имеет волю, дело завершится успехом.*** В результате на соревнованиях по стрельбе она добилась достойного пятого места в районе Сичэн 西城) (1980s\1981\报刊\人民日报\rmrb_1981_06.txt. Источник: Жэньминь жибао, 1981 г., архивный документ rmrb_1981_06.txt) [18].

Чтобы поддержать и ободрить человека, китайцы еще говорят: «Ши шан у нань ши, чжи па ю синь жэнь» *世上无难事，只怕有心人* («На свете нет непреодолимых трудностей для того, у кого есть воля»), т. е. надо лишь усердно трудиться, и не будет ничего невозможного. Например,

讲"认真"**是**战胜困难的重要武器。**"世上无难事，只怕有心人"**。认真是一种态度，**也是一种能力**。… **只要**认真起来，**去想**问题、找对策，总能找到解决问题的方式方法，战胜前进道路上的各种 "拦路虎" («Усердие» – важное оружие в преодолении трудностей. Как говорится, «***на свете нет непреодолимых трудностей для того, у кого есть воля***». Быть усердным – это и отношение к делу, и способность. … Стоит лишь относиться к этому серьезно, начать анализировать проблемы и искать решения, как непременно отыщется способ справиться с любыми препятствиями, победить всех встречающихся всевозможных «тигров, преграждающих путь» на пути вперед)» (2020s\2021\报刊\ 人民日报\ rmrb_2021_11.txt. Источник: Жэньминь жибао, 2021 г., архивный документ rmrb_2021_11.txt) [18].

Кроме того, исследуемые русские библейские фразеологизмы имеют также следующее значение: настойчивость в достижении цели – ключ к конечному успеху. Для передачи данного смысла могут быть использованы китайские фразеологизмы «те чу мо чэн чжэнь» 铁杵磨成针 («Тереть железный пест, пока не станет иглой), «шуй ди ши чуань» 水滴石穿 («Капля и камень долбит») и «шэн цзюй му дуань 绳锯木断 («Если постоянно пилить дерево верёвкой, то со временем его можно перепилить»), которые через конкретное действие воплощают универсальный принцип: с непрерывным усилием и упорством в конечном итоге преодолевают трудности, достигают цели и приносят результат или, другими словами, непрерывное усилие преобразует невозможное в достижимое.

Фразеологизм «те чу мо чэн чжэнь» 铁杵磨成针 («Тереть железный пест, пока не получится игла») восходит к легенде об известном китайском поэте Ли Тайбай李太白 из династии Тан, по которой, у подножия горы Сянъэр 象耳山 (гора «Слоновье ухо») Ли Тайбай увидел старуху, которая точила иглу пестиком. Ее действия были непонятны Ли Тайбаю. Тогда старуха сказала ему правду, которая повлияла на всю его жизнь: «Даже если это очень грубый пестик, если я буду упорно точить его каждый день, он в конце концов превратится в иглу». Услышав это, Ли Бай вспомнил о своих прошлых неудачах в учебе и почувствовал стыд. Он немедленно вернулся в школу, усердно продолжил учебу и в итоге стал известным поэтом.

Выражения «*шуй ди ши чуань»* 水滴石穿 («Капля и камень долбит») и «шэн цзюй му дуань 绳锯木断 («Если постоянно пилить дерево верёвкой, то со временем его можно перепилить») имеют своим источником историческую хронику «Ханьшу» (汉书) династии Хань: **泰山之霤穿石**，单极之統断干 («Капля с горы Тай может проникнуть сквозь камни, а многократное трение колодезной веревки может сломать ограждение колодца»). Оба фразеологизма метафорическим образом используются для обозначения возможности преодоления трудностей постоянством и могучей силой воли. Например,

不忘初心，**就能在**变动不居的岁月中，保持脚步不停歇，以**"绳锯木断，水滴石穿"的毅力**，**在砥砺**奋进的路上永不停步 («Не забывая первоначальных устремлений, можно в изменчивые времена сохранять неуклонное движение вперёд и с непреклонной волей, подобной ***«верёвке, перепиливающей дерево, и капле, долбящей камень»***, никогда не останавливаться ни на миг») (2010s\2018\报刊\人民日报\rmrb_2018_03.txt. Источник: Жэньминь жибао, 2018 г., архивный документ rmrb_2018_03.txt) [18].

Как можно видеть, все вышеприведенные китайские фразеологизмы могут быть использованы для интерпретации семантических значений изучаемых в работе русских фразеологизмов библейского происхождения: *ищите и обрящете*; *толцыте и отверзется*; *Кто ищет, тот всегда найдет*. Несмотря на то, что изученные нами русские фразеологизмы и соответствующие китайские устойчивые обороты имеют разные национально-культурные корни, они отражают общий духовно-культурный код Китая и России, а именно – силу воли.

Итак, лингвокультурологический анализ русских библейских фразеологизмов, отражающих представление о силе воли, в аспекте китайской лингвокультуры позволяет сделать следующие основные выводы.

Русский библейский оборот «Вера двигает горами» по содержанию и выражению может напомнить китайцам фразеологизм «Юйгун и шань», восходящий к китайской даосской школе. Это объясняется тем, что, с одной стороны, эти два выражения имеют схожую внутреннюю форму – «передвижение гор», которое означает преодоление великих препятствий. Сходное символическое обозначение «горы» в китайской и русской лингвокультурах облегчает восприятие китайцами семантики русского библейского фразеологизма. С другой стороны, проследив происхождение этих двух фразеологизмов, мы пришли к выводу, что русский библейский фразеологизм подразумевает всемогущество Бога, а вера в Бога позволяет людям набираться сил и достигать своих целей, а китайский фразеологизм «Юйгун и шань» воплощает убеждение в том, что сила воли человека способна преодолеть любые препятствия.

Во фразеологической системе любого языка часто находят выражение важные аспекты национальной культуры как материальные, так и духовные элементы, в частности религиозные и философские. Благодаря изучению в работе семантики русских библейских фразеологизмов *ищите и обрящете, толцыте и отверзется; Кто ищет, тот всегда найдет* выявлено, что их смысл может быть передан китайскими фразеологизмами, такими как «цзин чэн со чжи, цзинь ши вэй кай» **精**诚所至, **金石**为开 («Когда искренность достигает предела – раскалываются металл и камень»), «шуй ди ши чуань» 水滴石穿 («Капля и камень долбит») и т. д. Как русские, так и китайские фразеологизмы свидетельствуют о том, что дух упорства или сила воли является важнейшим условием для того, чтобы как отдельные люди, так и целые народы могли преодолеть огромные невзгоды и добиться успеха.

Русские библейские фразеологизмы, рассматриваемые в данной работе, хотя и восходят к религиозному контексту, в современном русском языке могут использоваться для выражения универсальных духовных качеств, таких как «вера», «сила воли», «упорство» и «настойчивость». Более того, они также могут находить семантический резонанс в нерелигиозном познании в традиционной китайской языковой традиции, что показывает большой потенциал религиозной семантики для межкультурной коммуникации. Все это свидетельствует о том, что дальнейшие исследования русских библейских фразеологизмов могут содействовать международному обмену и взаимному пониманию цивилизаций.

Библиографический список

1. Стрельцова М.И. Библейская фразеология русского языка как историческое наследие православной культуры восточных славян. *Новосибирский временник.* 2022; № 2: 5–14.
2. Федуленкова Т.Н. Развитие вариантности фразеологии библейской этимологии. Научный результат. *Вопросы теоретической и прикладной лингвистики.* 2020; Т. 6, № 2: 83–96.
3. Мокиенко В.М. Из истории славянских фразеологических библеизмов (Земля Обетованная). *Славистика.* 2024; Т. 28, № 1: 41–55.
4. Гак В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами). *Вопросы языкознания.* 1997; № 27: 55–59.
5. Дубровина К.Н. *Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре.* Москва: Флинта: Наука, 2012.
6. 梁漱溟. *中国文化要义*. 上海: 上海人民出版社, 2020.
7. 张志刚. 赵朴初论"中国佛教、中国宗教与中国文化", *人间佛教研究*. 2025; № 3: 45–50.
8. 魏彦莉. 基督教文化对俄罗斯语言发展的影响. *课程教育研究*. 2016; № 26: 3–4.
9. 王钢、姚佳明. 带"鬼"成素俄语熟语的语言文化阐释. *黑河学院学报*. 2020; № 11 (04): 110–112.
10. Макарова А.С. Религиозная языковая личность и религиозная картина мира: особенности анализа. *Вестник ЧГПУ им И.Я. Яковлева.* 2019; № 3 (103): 118–125.
11. Мчедлова Е.М. Культура и религия в сегодняшнем российском обществе. *Мир науки. Социология, филология, культурология.* 2020; Т. 11, № 4: 1–10. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/33SCSK420.pdf
12. Епископ Можайский Иосиф (Королев О.Г.). Православная духовность как фундамент российской цивилизации: традиции и перспективы. *Вестник Московского университета.* Серия 18: Социология и политология. 2025; Т. 31, № 3: 32–55.
13. Маслова В.А. Духовный код культуры и его роль на пути единения восточных славян. *Университетская славистика: традиции, современное состояние, перспективы*: международный сборник научных статей, посвященный 140-летию кафедры славистики Белградского университета. Белград: Филологический факультет, 2017: 491–497.
14. Болотова Е.А. Религиозные истоки теории русского языка и тенденции его развития. *Гуманитарные и социальные науки.* 2022; Т. 93, № 4: 21–27.
15. Верещагин Е.М. *Церковнославянская книжность на Руси: лингвотекстологические разыскания.* Москва: Директ-Медиа, 2014.
16. Иванов Е.Е., Маслова В.А., Мокиенко В.М. *Наследие Библии в языках и культурах народов России и Беларуси:* монография. Москва: РУДН, 2022.
17. *Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. В Синодальном переводе с комментариями и приложениями*. Москва: Российское библейское общество, 2004.
18. *北京大学中国语言学研究中心 (CCL PKU) 现代汉语语料库.* Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus
19. Дубровина К.Н. *Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов.* Москва: Флинта: Наука, 2010.
20. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/?ysclid=m0945zrnbf712278296
21. *圣经 (中英对照).* 上海: 中国基督教两会, 2008.

References

1. Strel'cova M.I. Biblejskaya frazeologiya russkogo yazyka kak istoricheskoe nasledie pravoslavnoj kul'tury vostochnyh slavyan. *Novosibirskij vremennik.* 2022; № 2: 5-14.
2. Fedulenkova T.N. Razvitie variantnosti frazeologii biblejskoj `etimologii. Nauchnyj rezul'tat. *Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki.* 2020; T. 6, № 2: 83-96.
3. Mokienko V.M. Iz istorii slavyanskih frazeologicheskih bibleizmov (Zemlya Obetovannaya). *Slavistika.* 2024; T. 28, № 1: 41-55.
4. Gak V.G. Osobennosti biblejskih frazeologizmov v russkom yazyke (v sopostavlenii s francuzskimi bibleizmami). *Voprosy yazykoznaniya.* 1997; № 27: 55-59.
5. Dubrovina K.N. *Biblejskie frazeologizmy v russkoj i evropejskoj kul'ture.* Moskva: Flinta: Nauka, 2012.
6. 梁漱溟. *中国文化要义*. 上海: 上海人民出版社, 2020.
7. 张志刚. 赵朴初论"中国佛教、中国宗教与中国文化", *人间佛教研究*. 2025; № 3: 45–50.
8. 魏彦莉. 基督教文化对俄罗斯语言发展的影响. *课程教育研究*. 2016; № 26: 3–4.
9. 王钢、姚佳明. 带"鬼"成素俄语熟语的语言文化阐释. *黑河学院学报*. 2020; № 11 (04): 110–112.
10. Makarova A.S. Religioznaya yazykovaya lichnost' i religioznaya kartina mira: osobennosti analiza. *Vestnik ChGPU im I.Ya. Yakovleva.* 2019; № 3 (103): 118-125.
11. Mchedlova E.M. Kul'tura i religiya v segodnyashnem rossijskom obschestve. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya.* 2020; T. 11, № 4: 1-10. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/33SCSK420.pdf
12. Episkop Mozhajskij Iosif (Korolev O.G.). Pravoslavnaya duhovnost' kak fundament rossijskoj civilizacii: tradicii i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2025; T. 31, № 3: 32-55.
13. Maslova V.A. Duhovnyj kod kul'tury i ego rol' na puti edineniya vostochnyh slavyan. *Universitetskaya slavistika: tradicii, sovremennoe sostoyanie, perspektivy*: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyj 140-letiyu kafedry slavistiki Belgradskogo universiteta. Belgrad: Filologicheskij fakul'tet, 2017: 491-497.
14. Bolotova E.A. Religioznye istoki teorii russkogo yazyka i tendencii ego razvitiya. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2022; T. 93, № 4: 21-27.
15. Vereschagin E.M. *Cerkovnoslavyanskaya knizhnost' na Rusi: lingvotekstologicheskie razyskaniya.* Moskva: Direkt-Media, 2014.
16. Ivanov E.E., Maslova V.A., Mokienko V.M. *Nasledie Biblii v yazykah i kul'turah narodov Rossii i Belarusi:* monografiya. Moskva: RUDN, 2022.
17. *Bibliya: Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. V Sinodal'nom perevode s kommentariyami i prilozheniyami.* Moskva: Rossijskoe biblejskoe obschestvo, 2004.
18. *北京大学中国语言学研究中心 (CCL PKU) 现代汉语语料库.* Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus
19. Dubrovina K.N. *`Enciklopedicheskij slovar' biblejskih frazeologizmov.* Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
20. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/?ysclid=m0945zrnbf712278296
21. *圣经 (中英对照).* 上海: 中国基督教两会, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.04.26

УДК 81'42 / 81'373.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-329-333

Sun Qiuhua, *Doctor of Sciences (Philology: Russian and Chinese Languages), Professor, Director of the China-Russia Institute at Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: sunqiuhua15@163.com*
Yueqi Cai*, MA Student, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 2715188036@qq.com*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE HORSE IN CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS. The image of the horse in Chinese culture carries a special symbolism and expresses the collective identity of the Chinese nation, associated with notions of strength, speed, and the drive to move forward. Idioms, as stable expressions that function over long periods within the community, serve as an important means of revealing the cognitive models of an ethnic group. In both Chinese and Russian phraseology, the image of the horse is realized through various image-schematic structures, thereby reflecting differences in the ways of thinking of the two peoples. The topic of this study is the comparative analysis of the image of the horse in Chinese and Russian phraseology. The object of the research is the universal and language-specific features of conceptualizing this image. The objective of the study is to identify these features based on phraseological units in the two languages. The research is carried out with the use of a database of Chinese and Russian idioms containing the component "horse," methods of cognitive-comparative analysis are employed to reveal the characteristics of the representation of this image and the existing cognitive differences, as well as to interpret the underlying national models of thought. The analysis identifies both universal and differential characteristics of the representation of the image of the horse in Chinese and Russian phraseology. While there is a common cognitive base and isomorphism of image-schematic structures, differences manifest in the value orientation of metaphorical models, the degree of their systemic organization, and the breadth of their semantic coverage. The results of the study aim to contribute to the comparative study of the Chinese and Russian languages, as well as to research in the field of intercultural cognition.

Key words: **horse image, Chinese and Russian phraseology, cognitive differences, comparative study, cross-cultural cognition**

***Сунь Цюхуа**, д-р филол. наук по русскому и китайскому языкам, проф., директор китайско-российского института Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: sunqiuhua15@163.com*
***Цай Юэци**, магистрант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 2715188036@qq.com*

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ЛОШАДИ В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Образ лошади в китайской культуре наделён особой символикой и выражает коллективную идентичность китайской нации, связанную с представлениями о силе, скорости и стремлении к продвижению вперёд. Фразеологизмы, являясь устойчивыми выражениями, длительно функционирующими в народе, представляют собой важное средство для выявления когнитивных моделей этноса. В китайской и русской фразеологии образ лошади реализуется в различных образно-схематических структурах, отражая тем самым различия в способах мышления двух народов. Тема данного исследования состоит в сравнительном изучении образа лошади в китайской и русской фразеологии. Предметом исследования являются универсальные и специфические особенности концептуализации образа. Цель работы заключается в выявлении данных особенностей на материале фразеологических единиц двух языков. В настоящем исследовании, произведённом с опорой на базу китайских и русских фразеологизмов с компонентом «лошадь», применяются методы когнитивно-сопоставительного анализа с целью выявления особенностей репрезентации данного образа и существующих когнитивных различий, а также интерпретации стоящих за ними национальных моделей мышления. Проведённый анализ выявляет как универсальные, так и дифференциальные характеристики репрезентации образа лошади в китайской и русской фразеологии. При наличии общей когнитивной базы и изоморфизма образно-схематических структур различия проявляются в ценностной ориентации метафорических моделей, степени их системной организации, а также в широте семантического охвата. Результаты работы призваны внести вклад в сопоставительное изучение китайского и русского языков, а также в исследование в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **образ лошади, китайская и русская фразеология, когнитивные различия, сравнительное исследование, межкультурная коммуникация**

Статья подготовлена при поддержке приоритетного грантов Фонда общественных наук провинции Хэйлунцзян №23YYA308 и № YQJH2023126. Фонд общественных наук Хэйлунцзянского университета №JC2022W3

Лошадь на протяжении длительного времени играет важную роль в хозяйственной деятельности человека и историческом развитии народов, глубоко интегрируясь в культурно-языковые системы китайского и русского обществ. Актуальность исследования обусловлена тем, что образ лошади во фразеологии отражает не только когнитивные, но и культурные особенности народа, что имеет большое значение для сравнительной лингвистики, межкультурной коммуникации и практики перевода. Цель настоящего исследования – выявить универсальные и специфические особенности концептуализации образа лошади в китайской и русской фразеологии, при этом объектом анализа являются фразеологические единицы с компонентом «лошадь» в двух языках. Для достижения поставленной цели исследование решает следующие задачи: анализ существующих подходов к изучению зооморфных образов во фразеологии, сопоставление семантических и когнитивных характеристик образа лошади в китайской и русской фразеологии, определение культурно-исторических факторов, влияющих на формирование лошадиного образа, а также выработка рекомендаций для перевода и преподавания фразеологизмов с компонентом «лошадь».

Научная новизна исследования заключается в систематизации подходов к анализу образа лошади и выявлении его сравнительных особенностей в двух языках, что расширяет представление о когнитивных механизмах формирования зооморфных образов. Теоретическая значимость работы проявляется в углублении анализа фразеологической системы китайского и русского языков, а практическая значимость – в возможности использования полученных результатов для совершенствования методики преподавания и повышения качества перевода фразеологизмов. Методологическая база исследования включает сравнительно-типологический анализ, когнитивный подход и корпусное исследование фразеологизмов.

Краткий обзор литературы показывает, что изучение лошади как зооморфного образа велось в китайской и русской лингвистике [1]. При этом существующие работы в основном посвящены анализу образа в одном языке, а сравнительный анализ образа лошади в китайской и русской фразеологии до сих пор недостаточно проработан, что обосновывает актуальность настоящего исследования.

1. Лексико-этимологические истоки образа «лошади» в китайской и русской фразеологии

Лошадь была одомашнена на ранних этапах развития человеческой цивилизации и в культурах Китая и России выполняла ключевые функции – от сельскохозяйственных работ и транспортировки грузов до военного использования. В Китае уже в эпоху Шан и Чжоу существовала практика захоронения колесниц и лошадей, что свидетельствует о значимости лошади как носителя военной и ритуальной функций. В истории России, будь то земледельческая деятельность восточных славян или кавалерийские традиции казачества, лошадь также выступала незаменимым помощником в хозяйстве и военном деле. Эти исторические реалии послужили основой для формирования соответствующих лексических единиц в языках.

Эволюция иероглифа 马 в китайском языке представляет собой путь от пиктографического изображения к абстрактному знаку. В надписях на гадательных костях эпохи Шан данный знак изображал бегущую лошадь в профиль и отличался ярко выраженной изобразительностью. В бронзовых надписях Западной Чжоу линии становятся более округлыми, подчёркивается глаз животного. В эпоху Цинь форма малого печатного письма подвергается стандартизации, однако различимые элементы головы, гривы, ног и хвоста сохраняются. Далее, в лишу, происходит трансформация округлых линий в угловатые и символические формы, вследствие чего первоначальная изобразительность практически исчезает. Кайшу наследует данную традицию, где иероглиф закрепляется в виде 馬, тогда как современная упрощённая форма 马, происходящая от курсивного письма, сохраняет динамический образ бегущей лошади всего в трёх чертах.

В тексте «Чжоу и. Шо гуа» (周易·说卦) содержится положение: «Цянь – это лошадь» (乾为马), в связи с чем в древнекитайской традиции лошадь соотносилась с гексаграммой Цянь и символизировала силу и активное мужское начало. В «Шовэнь цзецзы» (说文解字) эпохи Восточная Хань даётся следующее определение: «Лошадь – гневная и воинственная. Изображается форма лошадиной головы, гривы, хвоста и четырёх ног» (马，怒也，武也。象马头髦尾四足之形). В разделе «Ма бу» (马部) данного словаря зафиксировано 115 иероглифов с ключом «лошадь», отражающих различные признаки лошади: масть (骊、骅、骓), качество (骏、骥 в противопоставление 驽、驺), возраст (驹), а также функции и виды движения (驰、骋、骑、驿), что формирует разветвлённую и детализированную систему лексических единиц, связанных с данным образом.

Рис. 1. Эволюция написания иероглифа «лошадь» в китайском языке

Если китайский иероглиф 马 отражает эволюцию от изобразительного знака к абстрактному символу, то русское обозначение лошади демонстрирует чётко выраженную социально-семантическую стратификацию. Русский лексикограф Владимир Даль метко сформулировал это в известном высказывании: «Кляча воду возит, лошадь пашет, конь под седлом» [2].

В данной триаде слово *конь* является исконным славянским наименованием и ассоциируется прежде всего с боевым или породистым конём, символизируя силу, честь и успех. Лексема *лошадь*, заимствованная из тюркских языков, первоначально обозначала обычную рабочую лошадь; в современном русском языке она выступает в качестве нейтрального гиперонима, однако в переносном значении может характеризовать человека как грубого, неуклюжего либо трудолюбивого. Слово *кляча* имеет ярко выраженную пейоративную окраску и употребляется для обозначения старой, изнурённой и малопригодной к работе лошади, нередко с оттенком пренебрежения.

Кроме того, в русском языке существует более детализированная номинация, отражающая биологические и функциональные характеристики: жеребец – половозрелый самец-производитель, кобыла – самка, мерин – кастрированный самец, жеребёнок – детёныш лошади независимо от пола. Совокупность этих наименований формирует разветвлённую и иерархически организованную систему лексических единиц, репрезентирующих образ лошади в русском языке.

2. Семантические поля образа «лошади» в китайской и русской фразеологии

Опираясь на этимологический и словообразовательный анализы лексемы *лошадь*, можно перейти к классификации семантических полей данного образа на уровне фразеологии. Фразеологизмы как устойчивые единицы языка, сформировавшиеся в ходе длительного употребления, не только обладают стабильной структурой, но и аккумулируют богатый культурный и эмпирический опыт народа

[3]. В китайском и русском языках *лошадь* как типичный зооморфный образ широко представлена во фразеологическом фонде.

С целью системного описания распределения данного образа по различным семантическим областям в настоящем разделе соответствующие единицы сгруппированы в три поля: «Природа и хозяйственная деятельность», «Сила и военное дело», «Общество и повседневная жизнь», внутри которых материал организован по тематическим подгруппам.

Фразеологические примеры, анализируемые в данном исследовании, извлечены преимущественно из следующих лексикографических источников: «Символика животных в славянской народной традиции» [4], «Метафорический образ в семасиологической интерпретации» [5], «Словарь китайских идиом, пословиц, поговорок и поговорок-загадок, связанных с 12 животными» [6]. Отдельные примеры, не зафиксированные в указанных источниках, приведены в качестве общеупотребительных иллюстраций, соответствующих языковой норме.

2.1 Поле «природа и хозяйственная деятельность»

Будучи одним из важнейших домашних животных, лошадь была приручена ещё в неолитическую эпоху. В процессе длительной хозяйственной практики на основе её природных качеств, ухода и использования сформировалось значительное количество фразеологизмов.

Для описания природных качеств в китайском языке функционируют выражения «Старая лошадь знает дорогу» (老马识途); «Хороший конь не возвращается к старой траве» (好马不吃回头草); «Табун без головы не табун, гусиный строй без головы не строй» (马无头不成群，雁无头不成队); «Облака идут на запад – лошадь забрызгает грязью» (примета) (云行西，马溅泥). В русском: «Старый конь борозды не испортит», «Конь о четырёх ногах, да и то спотыкается», «Лошадь храпит – к ненастью» и др.

В сфере хозяйственного использования в китайском языке представлены следующие выражения: «Постоянно привязанная лошадь не жиреет» (常拴的马不肥); «В уходе за лошадью нет хитрости: вдоволь травы и овса» (养马无巧，草足料饱); «Конь ещё не обсох от пота – не снимай седла» (马汗未干，不得脱鞍); «Лёгкая повозка – быстрая лошадь» (轻车出快马). В русском: «Сыпь коню овёс мешком, так не будешь ходить пешком», «Овёс за лошадью не ходит», «Куда лошадь, туда и телега», «Обойдёшь, огладишь – так и на строгого коня сядешь» и др.

2.2 Поле «сила и военное дело»

Ассоциативно образ лошади прежде всего соотносится с боевым конём. В условиях древних войн лошадь выступала ключевым фактором мобильности и победы, символизируя стремительность и военную мощь. В китайской языковой системе фразеологизмы, связанные с образом боевого коня, представлены значительно шире, чем в материале на русском языке:

– подготовка к военным действиям: «набирать солдат и покупать лошадей» (招兵买马), «точить оружие и кормить коней» (厉兵秣马). Русский аналог: «Казак без коня, что воин без ружья»;

– масштаб военных сил: «золотые копья и железные кони» (金戈铁马), «тысяча воинов и десять тысяч коней» (千军万马), «сильные воины и крепкие кони» (兵强马壮), «большой конь и широкий меч» (大马金刀);

– тактическая мобильность: «первым вскочить на коня» (一马当先), «стегать быстрого коня» (快马加鞭), «не останавливать коня» (马不停蹄). Русский аналог: «Боевой конь – в воду и огонь»;

– военные заслуги: «труды, пролившие пот с лошади» (汗马功劳), «кроваво-потный конь» (汗血宝马) (Ханьсюэ бао ма – легендарная порода лошадей с кроваво-красным потом; символ исключительной выносливости и ценности), «отпустить коней на волю» (放马归牛), «среди людей – Люй Бу, среди коней – Красный Кролик» (Люй Бу – знаменитый полководец эпохи Троецарствия; Красный Кролик (Чи Ту) – его легендарный скакун. Выражение означает «лучший из людей, как лучший из коней») (人中吕布，马中赤兔), «копья вложить в хранилище, коней отпустить на южную гору» (刀枪入库，马放南山). Русский аналог: «В бою казак себя славит не языком, а конём да клинком»;

– военный опыт и стратегия: «прежде чем двинуть войска и коней, подготовь провиант» (兵马未动，粮草先行), «сначала стреляй в коня, потом во всадника» (射人先射马), «перед боем не меняй полководца, на переправе не меняй коня» (临阵不换将，半渡不换马), «ружьё не снимай с плеча, коня – из седла» (枪不离身，马不离鞍). Русский аналог: «Не следует менять лошадей, когда переезжаешь через реку».

2.3 Поле «общество и повседневная жизнь»

Вне контекста войны и производства образ лошади активно проникает в различные сферы социальной жизни – от служебно-иерархических отношений до межличностного взаимодействия, художественного творчества и игровых практик:

– служебная карьера (кит.): «конь, пробегающий тысячу ли» (аллюзия на притчу о Бо Лэ (знатоке лошадей), метафора нераспознанного таланта) (千里马 – о выдающемся таланте), «устрашение при спешивании» (по древней традиции, новый чиновник, впервые спешившись с коня у ворот управления, должен был показать свою строгость подчинённым. 下马威 – строгое предупреждение новому подчинённому), «упасть с коня» (落马– потерять должность), «взойти на коня и вступить в должность» (走马上任). Русские аналоги: «Лошадь любит овёс, земля – навоз, а воевода – принос»; «Мздою, что уздою, обратишь судью в твою волю»;

– межличностные отношения (кит.): «детская дружба» (цинмэй чжума – «сливовые ветки и бамбуковый конь»; символизирует невинную детскую любовь или дружбу с ранних лет) (青梅竹马), «слово вылетело – даже четвёрка коней не догонит» (一言既出，驷马难追), «дорога проверяет силу коня, время проверяет сердце человека» (路遥知马力，日久见人心), «доброго человека каждый обижает, доброго коня каждый седлает» (人善被人欺，马善被人骑), «в знак дружбы можно подарить коня, но в торговле не уступай ни иголки» (人情送匹马，买卖不饶针). Русские аналоги: «Дарёному коню в зубы не смотрят»; «Коня на вожжах удержишь, а слова с языка не воротишь»; «На коне сидит, а коня ищет»; «Конь узнаётся при горе, а друг при беде»;

– художественное творчество (кит.): «шесть коней подняли голову» (六马仰秣 – о силе музыки), «разгневанный лев и жаждущий скакун» (怒猊渴骥 – о каллиграфическом нажиме), «небесный конь парит в облаках» (天马行空 – о творческой свободе), «описка превращает «у» в «ма»» (乌焉成马 – об ошибках в письме), «опереться на коня и ждать готовности стихов» (倚马可待 – о быстром литературном таланте);

– игровые практики (китайские шахматы сянци): «пешка перед конём» (马前卒), «выстрел после коня» (马后炮), «конь ходит буквой «Г», слон ходит через поле» (马走日字象走田 – правила), «если конь ходит через поле, а слон – буквой «Г», то это не по правилам» (马走田字象走日——乱来).

3. Сопоставительный анализ образа «лошади» в китайской и русской фразеологии

Проведённая выше типологизация образа лошади в китайской и русской фразеологии показывает, что соответствующие единицы в обоих языках не только многочисленны, но и охватывают широкий спектр семантических сфер – от природно-хозяйственной деятельности до военного дела и повседневной социальной жизни. Это свидетельствует о том, что «лошадь» как высокочастотный культурный образ в обоих языках закрепилась в виде относительно устойчивой когнитивной модели.

В то же время различия в историческом развитии, укладе жизни и культурно-психологических установках обусловливают как наличие общих черт, так и формирование специфических национально окрашенных особенностей. В связи с этим анализ целесообразно проводить в двух плоскостях: выявления универсальных (общих) и дифференциальных (специфических) характеристик.

3.1 Общие характеристики образа «лошади» в китайской и русской фразеологии

Сходство производственно-бытового опыта обусловливает совпадение ряда когнитивных параметров образа «лошади» в обоих языках – прежде всего на уровне исходной точки концептуализации, направленности когнитивного переноса и структуры образно-схематических соответствий.

(1) Инструментальный характер как исходная когнитивная база

Когнитивной основой фразеологических единиц с компонентом «лошадь» в китайском и русском языках является её функциональная роль как тяглового животного и средства передвижения. С момента одомашнивания лошадь выполняла чётко определённые утилитарные функции: служила основной силой в сельскохозяйственном производстве и ключевым транспортным ресурсом.

Именно тесная связь с повседневной жизнью обусловила частотность наблюдения, вербализации и последующей фразеологизации данного образа. В рамках природно-хозяйственной сферы в обоих языках сформировался значительный корпус выражений, отражающих практику разведения и использования лошадей. Это сходство объясняется не случайным совпадением, а объективной ролью лошади как незаменимого элемента экономической системы традиционного общества – как в аграрных культурах Востока, так и в хозяйстве Восточно-Европейской равнины.

В процессе длительного взаимодействия с лошадью люди аккумулировали знания о кормлении, распределении нагрузки, профилактике заболеваний, селекции и управлении животным. Изначально эти знания передавались в форме устных инструкций, но впоследствии, благодаря повторяемости и социальной валидности, закрепились в виде устойчивых выражений.

Такой акцент на трудовой функции лошади в русской фразеологии согласуется с выводами Л.В. Сусловой о том, что русскому национальному менталитету свойственны духовно-нравственная основа, уважение к труду и готовность к самоотдаче [7]. В отличие от китайской традиции, где образ лошади часто метафорически связывался с чиновничьей карьерой, русская языковая картина мира закрепила за лошадью статус «первого работника» («Конь – первый на селе работник»), что отражает приоритет практической пользы и коллективного труда.

Пример 1.

Кит.: «Без ночного корма лошадь не жиреет» (马无夜草不肥), «В уходе за лошадью нет хитрости: вдоволь травы и овса» (养马无巧，草足料饱).

Рус.: «Сыпь коню овёс мешком, так не будешь ходить пешком».

В обоих языках зафиксированы выражения, отражающие принцип необходимости достаточного кормления лошади, основанные на простой причинно-следственной логике: эффективность функции зависит от предварительных вложений. На когнитивном уровне это свидетельствует о том, что в обеих культурах лошадь осмысляется прежде всего как производственный инструмент, физическое состояние которого напрямую влияет на результат труда.

Пример 2.

Кит.: «Старая лошадь знает дорогу» (老马识途).

Рус.: «Старый конь борозды не испортит».

В обоих языках опыт старой лошади служит метафорой надёжности. Китайское выражение акцентирует способность к ориентированию, русское – устойчивость в выполнении работы, однако обе единицы исходят из общего когнитивного предположения: ценность лошади как инструмента определяется её способностью стабильно и эффективно выполнять задачи. Перенос данной характеристики на человека формирует универсальную модель «Опыт обеспечивает надёжность».

(2) Однонаправленность когнитивного переноса

В китайской и русской фразеологии наблюдается совпадающая траектория когнитивного переноса: от конкретных, чувственно воспринимаемых характеристик лошади к абстрактным смысловым областям. Данный процесс основан на универсальном механизме метафорического мышления.

В результате регулярного наблюдения за поведением лошади (бег, выносливость, послушание, способность ориентироваться) формируются устойчивые эмпирические схемы. При необходимости осмысления абстрактных понятий эти схемы проецируются на новые области: выносливость – на человеческие качества, спотыкание – на ошибки, проверка лошади – на оценку способностей. Таким образом реализуется переход от конкретного к абстрактному.

Пример 1.

Кит.: «Перед боем не меняй полководца, на переправе не меняй коня» (临阵不换将，半渡不换马).

Рус.: «Не следует менять лошадей, когда переезжаешь через реку».

Обе единицы исходят из принципа недопустимости замены ключевого элемента в критической ситуации и переносят его на более широкие социальные действия.

Пример 2.

Кит.: «У коня бывает спотычка, у человека – ошибка» (马有失蹄，人有失错), 马无错成龙，人无错成仙 «Конь спотыкается, а человек ошибается».

Рус.: «И на доброго коня бывает спотычка», «Конь о четырёх ногах, да и то спотыкается».

Здесь конкретное наблюдение (лошадь может споткнуться) служит основой для обобщённого вывода о неизбежности ошибок.

Пример 3.

Кит.: «Выезжай и покажи: кто есть кто» (是骡子是马拉出来遛遛).

Рус.: «Коня узнают в езде».

В обоих случаях практическое действие выступает критерием оценки, что отражает ориентацию на проверку через опыт.

(3) Изоморфизм образно-схематических структур

На уровне образно-схематических соответствий в обоих языках наблюдается структурная сопоставимость: «лошадь» выступает в роли исходного домена, из которого систематически проецируются характеристики в различные целевые области.

Выделяются такие параметры, как скорость, сила, выносливость и направленность движения, которые переносятся соответственно на эффективность деятельности, социальную конкуренцию, личностные качества и ценностные установки. Данный процесс основан на непрерывности телесного и социального опыта: наблюдения за поведением лошади структурируются в устойчивые когнитивные схемы и далее используются для интерпретации человеческой деятельности и социальных отношений.

Пример 1.

Кит.: «Дорога проверяет силу коня, время проверяет сердце человека» (路遥知马力，日久见人心).

Рус.: «Конь узнаётся при горе, а друг при беде».

В обоих случаях выносливость лошади используется как модель для оценки человеческих качеств в условиях испытаний.

Пример 2.

Кит.: «Слово вылетело – даже четвёрка коней не догонит» (一言既出，驷马难追).

Рус.: «Коня на вожжах удержишь, а слова с языка не воротишь».

Контраст между управляемостью лошади и необратимостью сказанного формирует норму речевого поведения.

Пример 3.

Кит.: «Глядя на гору, загнать коня до смерти» (望山跑死马).

Рус.: «Укатали сивку крутые горки».

Обе единицы отражают представление о высокой цене достижения цели, используя образ истощения лошади как носителя значения «трудоёмкость процесса».

3.2 Дифференциальные характеристики образа «лошади» в китайской и русской фразеологии

В противоположность выявленным сходствам, под влиянием различных историко-культурных условий и социальных установок образ лошади в китайской и русской фразеологии демонстрирует выраженные различия в ценностной ориентации, метафорической организации и объёме семантического охвата.

(1) Расхождение в оценочной направленности

В китайской и русской фразеологии образ лошади характеризуется различной аксиологической направленностью. В китайском языке он тесно связан с этикой служебной карьеры и идеей реализации таланта, соотносясь с системой социального продвижения (экзаменационной и чиновничьей). В рамках данной когнитивной модели лошадь наделяется значениями «нераскрытого таланта» или «заслуженного достижения», выступая культурным маркером оценки личного успеха и способности правящей элиты распознавать достойных.

В русском языке, напротив, данный образ преимущественно связан с практикой труда и эмпирическими правилами повседневной жизни. Лошадь прежде всего осмысляется как средство производства, а её ценность определяется конкретными функциями в сельскохозяйственной деятельности и транспортировке. В отличие от китайской традиции, она редко абстрагируется до символа таланта или карьерного успеха.

Данное расхождение обусловлено различиями в социально-историческом развитии. В Китае с эпохи Суй-Тан утвердилась система государственных экзаменов, сформировавшая устойчивую установку «учёба как путь к службе», что способствовало проекции данной ценности на образ лошади. В России же аграрный уклад и длительное существование крепостнических отношений закрепили за лошадью прежде всего функцию производственного ресурса. Кроме того, положительная оценка труда в православной традиции также способствовала закреплению за данным образом трудовой семантики.

Например, в китайском языке выражения «конь, пробегающий тысячу ли» (千里马), «Бо Лэ, распознающий лошадей» (Бо Лэ – легендарный знаток лошадей; в переносном смысле – человек, умеющий распознать таланты) (伯乐相马), «среди людей – Люй Бу, среди коней – Красный Кролик» связывают образ лошади с понятием таланта и служебного успеха. В русском языке, напротив, пословицы «Конь – не пахарь, не кузнец, не плотник, а первый на селе работник», «Конь – первый на селе работник» фиксируют за лошадью статус основного средства труда, акцентируя практическую ценность и утилитарную функцию.

(2) Различия в метафорической организации

В китайском языке вокруг образа лошади сформировалась плотная и системно организованная метафорическая сеть, прежде всего в сфере служебно-иерархических отношений. Её ядро составляет регулярное сочетание пространственных маркеров 上 / 下 с образом 马, посредством которого последовательно моделируются различные стадии служебной карьеры – от вступления в должность до её утраты.

Так, выражения «взойти на коня и вступить в должность» (走马上任); «на коне – управлять войском, спешившись – управлять народом» (上马管军，下马管民); «устрашение при спешивании» (下马威); «упасть с коня» (落马) образуют взаимосвязанную систему, где единый исходный домен (лошадь) и повторяющиеся структурные элементы формируют когнитивно согласованный метафорический комплекс, отражающий динамику служебного продвижения. В данной системе лошадь выступает не как животное, а как овеществлённый носитель власти и статуса: 上 коррелирует с приобретением и осуществлением полномочий, 下– с их утратой или переходом.

В русском языке подобная системность отсутствует. Хотя отдельные метафоры, основанные на поведении лошади (например, спотыкание, непредсказуемость), также используются для описания человеческих действий, они носят изолированный характер и не формируют единой концептуальной сети. В русском фразеологическом фонде отсутствует устойчивая модель, в рамках которой один и тот же образ последовательно охватывал бы целостную абстрактную область, подобно китайской метафоре служебной карьеры.

Таблица 1

Метафорическое отображение образа лошади в китайских фразеологизмах

Китайский оригинал	*Метафорическое отображение*	*Китайский оригинал*	*Метафорическое отображение*
走马上任	сесть на коня → вступить в должность	驸马	конь, впряжённый в придворную колесницу → императорский зять
打马游街	ездить верхом по улицам → демонстрировать служебный успех / хвастаться заслугами	上马管军， 下马管民	сесть на коня → осуществлять военное управление; сойти с коня → управлять гражданскими делами
下马威	сойти с коня → вступить в должность	马上得天下， 不能马上治之	на коне (в контексте войны) → завоевание власти силой; сойти с коня (в контексте гражданского управления) → управление государством
落马	упасть с коня → утратить должность / лишиться власти		

(3) Различия в объёме семантического охвата

Образ лошади в китайской и русской фразеологии различается по широте культурного распространения. В китайском языке он проникает практически во все сферы традиционной культуры – от хозяйственной практики и военного дела до служебной иерархии, художественного творчества, игровой стратегии и межличностных отношений.

В сфере искусства он используется для описания воображения, творческой скорости и выразительности, например, «небесный конь парит в облаках» (天马行空) описывает творческое воображение, «опереться на коня и ждать готовности стихов» (倚马可待) – литературную скорость, «шесть коней подняли голову» (六马仰秣); в игровых практиках – для обозначения стратегических ходов, напр.: «пешка перед конём» (马前卒), «выстрел после коня» (马后炮); в повседневной жизни – для репрезентации социальных и этических норм, например: «детская дружба» (青梅竹马), «слово вылетело – даже четвёрка коней не догонит» (一言既出，驷马难追). Так образ лошади в китайском языке трансформируется в высокопродуктивный культурный код.

В русском языке использование данного образа более ограничено и концентрируется главным образом в двух сферах – трудовой деятельности и межличностных отношений (напр.: «Сыпь коню овёс мешком», «Дарёному коню в зубы не смотрят», «Коня на вожжах удержишь, а слова с языка не воротишь»). Связь с художественным творчеством или иными абстрактными областями выражена значительно слабее.

Это различие обусловлено, с одной стороны, тесной связью образа лошади в китайской культуре с системой служебной карьеры и деятельностью образованного слоя, что способствовало его проникновению в сферу «высокой культуры», а с другой – закреплённостью данного образа в русской традиции за сферой практического опыта, связанного с крестьянским хозяйством и военной (казачьей) культурой.

В целом сопоставительный анализ показывает, что на уровне универсалий образ лошади в китайской и русской фразеологии характеризуется общностью инструментальной базы, сходством направлений когнитивного переноса и изоморфизмом образно-схематических структур. В то же время различия в ценностных установках, метафорической организации и широте культурного охвата отражают специфику исторического развития, социальной структуры и национально-культурного сознания двух народов.

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели – выявить универсальные и специфические особенности концептуализации образа лошади в китайской и русской фразеологии. Анализ показал, что в обоих языках образ сохраняет связь с производственной деятельностью и отражает общие когнитивные схемы, включая инструментальную функцию и направленность семантического переноса, что указывает на существование сходных когнитивных моделей. Вместе с тем различия в аксиологической интерпретации, организации метафорических систем и культурной интеграции подчёркивают уникальные особенности каждого языкового сообщества. Полученные в данном исследовании результаты могут найти применение в практике преподавания русского и китайского языков как иностранных. Как показано в работе Ян Шуфань, эффективное усвоение фразеологизмов в иностранной аудитории требует выявления их культурного компонента и сопоставления с родным языком учащихся [8]. Выявленные нами различия в ценностной ориентации образа лошади (служебно-карьерная метафора в китайском против трудового практицизма в русском) могут быть использованы при разработке упражнений на сопоставление русских и китайских фразеологизмов с компонентом-зоонимом.

На основе исследования можно сделать ключевой вывод о том, что образ лошади выступает важным зооморфным элементом, отражающим когнитивные и культурные особенности народа, а сопоставительный анализ показывает, что универсальные когнитивные модели сосуществуют с языково-культурными вариациями, что имеет непосредственное значение для преподавания и перевода. Дальнейшее развитие темы может включать расширение корпуса исследуемых языков, изучение других зооморфных образов и более глубокий анализ культурно-исторических факторов, влияющих на формирование фразеологических единиц, что позволит более полно понять механизмы когнитивного и культурного моделирования. Целевая аудитория статьи – лингвисты, специалисты по сравнительной и когнитивной лингвистике, преподаватели китайского и русского языков и практикующие переводчики, заинтересованные в межкультурной передаче фразеологизмов.

Библиографический список

1. Измайлова А.Б. Представления о лошади в русской народной педагогике. *Наука в современном информационном обществе*: материалы XXIII Международной научно-практической конференции. North Charleston, USA: LuluPress, Inc., 2020: 63–71.
2. Бекмурзаева Ф.Ш. Мифосимволическая составляющая анималистического концепта лошадь / конь в русской языковой картине мира. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2020; Т. 22, № 1 (81): 216–225.
3. 姜楠. 20世纪以来我国综合性熟语词典出版分析. *出版广角*. 2022; № 11: 68–71. Цзян Н. Анализ публикаций комплексных словарей устойчивых выражений в Китае с XX века. *Чубань гуанцзяо*. 2022; № 11: 68–71.
4. Гура А.В. *Символика животных в славянской народной традиции*. Москва: Индрик, 1997.
5. Илюхина Н.А. *Метафорический образ в семасиологической интерпретации*. Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2016.
6. 邱胜, 闫卫民编著. 生肖成语谚语俗语歇后语词典. 北京: 商务印书馆国际有限公司, 2006. *Словарь китайских идиом, пословиц, поговорок и недоговорок по знакам зодиака*. Пекин: Коммерческое международное издательство, 2006.
7. Суслова Л.В. Стилистические средства отражения русского национального менталитета в паремическом корпусе языка и особенности их межъязыковой передачи. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 486–487.
8. Ян Ш. Изучение культуры с помощью фразеологизмов в преподавании русского языка как иностранного. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 346–348.

References

1. Izmajlova A.B. Predstavleniya o loshadi v russkoj narodnoj pedagogike. *Nauka v sovremennom informacionnom obschestve*: materialy XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. North Charleston, USA: LuluPress, Inc., 2020: 63-71.
2. Bekmurzaeva F.Sh. Mifosimvolicheskaya sostavlyayuschaya animalisticheskogo koncepta loshad' / kon' v russkoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T. 22, № 1 (81): 216-225.
3. 姜楠. 20世纪以来我国综合性熟语词典出版分析. *出版广角*. 2022; № 11: 68–71. Czyan N. Analiz publikacij kompleksnyh slovarej ustojchivyh vyrazhenij v Kitae s XX veka. *Chuban' guanczyao*. 2022; № 11: 68-71.
4. Gura A.V. *Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii*. Moskva: Indrik, 1997.
5. Ilyuhina N.A. *Metaforicheskij obraz v semasiologicheskoj interpretacii*. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», 2016.
6. 邱胜, 闫卫民编著. 生肖成语谚语俗语歇后语词典. 北京: 商务印书馆国际有限公司, 2006. *Slovar' kitajskih idiom, poslovic, pogovorok i nedogovorok po znakam zodiaka*. Pekin: Kommercheskoe mezhdunarodnoe izdatel'stvo, 2006.
7. Suslova L.V. Stilisticheskie sredstva otrazheniya russkogo nacional'nogo mentaliteta v paremicheskom korpuse yazyka i osobennosti ih mezh`yazykovoj peredachi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 486-487.
8. Yan Sh. Izuchenie kul'tury s pomosch'yu frazeologizmov v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 346-348.

Статья поступила в редакцию 07.05.26

УДК 81-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-333-336

***Khokimova T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),*
E-mail: vladimirovnat4nja@yandex.ru

LEXICAL FEATURES OF THE DISCOURSE, THE SUBJECTS OF WHICH ARE DISTRICT POLICE OFFICERS. The discourse of police district commissioners has a borderline status: it functions at the intersection of the institutional "discourse of the law" and the non-institutional "discourse of ordinary citizens." The researcher has conducted a comprehensive analysis of the lexical system: lexical units have been classified into thematic groups (subjects, causality, processes, characteristics, elements of the institution, and names of documents). Particular attention is paid to the analysis of semantic transformations of commonly used vocabulary (polysemy), which acquires specific meanings within the framework of institutional constraints (using the example of the lexemes "material", "case", "article", "call"). The article examines in detail the functioning of synonyms, antonyms, homonyms, and paronyms depending on the form (oral/written) and the addressee of the text (intra-departmental communication or interaction with citizens).

Key words: **district police discourse, lexical system, professional vocabulary, polysemy, paronymy, asymmetry communicative, official business style**

***Т.В. Хокимова**, канд. филол. наук, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vladimirovnat4nja@yandex.ru*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА, СУБЪЕКТАМИ КОТОРОГО ЯВЛЯЮТСЯ УЧАСТКОВЫЕ УПОЛНОМОЧЕННЫЕ ПОЛИЦИИ

Дискурс участковых уполномоченных полиции обладает пограничным статусом: он функционирует на стыке институционального «дискурса закона» и неинституционального «дискурса рядовых граждан». Нами произведен комплексный анализ лексической системы: лексические единицы классифицированы по тематическим группам (субъекты, каузальность, процессы, характеристики, элементы института и наименования документов). Особое внимание уделяется анализу семантических трансформаций общеупотребительной лексики (полисемии), приобретающей узкоспециализированные значения в рамках институциональных ограничений (на примере лексем «материал», «дело», «статья», «вызов»). В статье детально исследуется функционирование синонимов, антонимов, омонимов и паронимов в зависимости от формы (устная/письменная) и адресата текста (внутриведомственная коммуникация или взаимодействие с гражданами).

Ключевые слова: **дискурс УУП, лексическая система, профессиональная лексика, полисемия, паронимия, асимметрия коммуникации, официально-деловой стиль**

Дискурс, формируемый участковыми уполномоченными полиции (далее УУП), представляет собой явление малоизученное, он в высшей степени институционален, общественно значим. От УУП зависят безопасность и стабильность современного общества, вместе с тем именно участковые «ближе всех силовиков стоят к народу». Участковым доверяют, их знают в лицо, с ними живут бок о бок. Устные и письменные тексты, создаваемые участковыми уполномоченными полиции, занимают пограничное положение между «дискурсом рядовых граждан» и «дискурсом закона». В этом проявляется актуальность выполняемого исследования.

В качестве объекта изучения в данной работе мы рассматриваем дискурс участковых уполномоченных полиции. Изначально предполагаем, что объект является неоднородным: ему присущи и институциональные, и неинституциональные черты.

Дискурс УУП является профессиональным, для того чтобы выделить тексты этого сложного коммуникативного явления в особый тип дискурса, докажем, что он обладает собственной лексической системой. Анализ лексем дискурса УУП – цель данной статьи.

Задачи исследования:

– произвести классификацию средств лексики, присущих дискурсу УУП,

– выявить специфические черты лексической системы данного коммуникативного явления,

– наметить способы оптимизации языкового обучения участковых уполномоченных полиции при изучении тем, связанных с лексическими особенностями официально-деловой речи, с последующим внедрением в учебный процесс.

Новизна проводимого нами исследования базируется на том, что дискурс профессиональной группы «участковые уполномоченные полиции» недостаточно изучен. Отдельных исследований, посвященных лексической системе дискурса УУП, не предпринималось.

В теории изучения профессиональных дискурсов есть достаточно большое количество терминов, которые имеют вариативную трактовку вследствие, во-первых, своей междисциплинарности, во-вторых, из-за новизны использования в новом контексте. Одним из таких терминов, на наш взгляд, является асимметрия коммуникации. Теоретическая значимость данной работы обусловлена тем, что нами предпринята попытка анализа асимметричной коммуникации в дискурсе УУП.

С точки зрения практической значимости данная работа также имеет перспективы: результаты исследования могут быть положены в основу разработки учебно-методических материалов для подготовки специалистов по профилю участковый уполномоченный полиции и не только.

Дискурс, субъектами которого являются участковые уполномоченные полиции, может быть охарактеризован как профессиональный. По мнению ученых, профессиональным дискурсом может быть названа такая сфера взаимодействия, где кто-то из участников коммуникации решает свои профессиональные задачи, либо в силу своих служебных обязанностей помогает решать другим участникам коммуникации их задачи [1; 2].

Ключевыми чертами профессионального дискурса можно назвать:

1) институциональность,

2) наличие лексем, которые формируют профессиональное поле,

3) наличие жанров, которые имеют строгую структурную организацию и предполагают использование клише и штампов на всех языковых уровнях,

4) наличие единой целевой установки всех жанров профессионального дискурса является решение профессиональной задачи, которая стоит перед коммуникантом или коммуникантами.

В данной статье мы будем рассматривать только лексическое поле, из которого складывается дискурс участковых уполномоченных полиции. Дискурс является профессиональным, но, как и любой дискурс специалистов, базово формируется общеупотребительной лексикой. Безусловно, профессиональная терминология, клишированные выражения (речевые формулы и штампы) и так далее маркируют данный дискурс, но не являются его монументальной основой.

Первая классификация, на которой мы остановимся, основана на понятии «нейтральность слова стилю речи». Итак, по данному основанию все лексемы, которые формируют дискурс УУП, могут быть дифференцированы на профессиональные и общеупотребительные.

Профессиональная лексика дискурса участковых уполномоченных полиции

Профессиональная лексика дискурса участковых уполномоченных полиции разнообразна, но классификация по тематическим группам, на наш взгляд, будет выглядеть достаточно условной. Приведем несколько таких лексических групп.

Первая группа – субъекты любого порядка внутри дискурса участковых уполномоченных полиции (*понятой, истец, поднадзорное лицо, неустановленное лицо, дознаватель, соучастник, попечитель, прокурор, жандарм, нотариус, гражданин, потерпевший, обвиняемый, иностранные граждане, должностное лицо, свидетель, представитель* и так далее).

Вторая группа – каузальность как фактор, формирующий дискурс (*хищение, правонарушение, семейный конфликт, грабеж, посягательства, рецидив, обыск, донос, материальный ущерб, неоднократный вызов, отвод, ходатайство* и так далее).

Третья группа – процессы, осуществляемые субъектами дискурса УУП (*дознание, бездействие, залог, поощрение, привлечение к ответственности, наказание, кара, санкция, апелляция, дозволение, штраф, противодействие, профилактика, содействие, запрет, дача показаний, подвергнуть приводу, постановление объявлено, давать показания, следственные действия, мера пресечения* и так далее).

Четвертая группа – характеристики субъектов, процессов (*правомерность, невиновность, вина, отягощение, полномочия, ускоренный, упрощенный, алиби, корыстные побуждения, заведомо ложный, недостоверный, путем обмана, путем свободного доступа, незамедлительно* и так далее).

Пятая группа – составные элементы института участковых уполномоченных полиции (*формы собственности, общественные объединения, органы власти, органы самоуправления*, *муниципалитет, отдел полиции* и так далее).

Шестая группа – наименования документов (постановление о приводе свидетеля, постановление о признании потерпевшим, объяснение свидетеля, потерпевшего, протокол об административном правонарушении, процессуальные документы).

Лексические единицы могут быть классифицированы и описаны по разным основаниям, как мы уже писали выше. Самая базовая классификация – деление слов на имеющие одно, два и более лексических значений.

Рассмотрим саму номинацию «участковый уполномоченный полиции». Основная деятельность УУП ограничивается закрепленным за ним административным участком, именно отсюда в наименовании данной профессии присутствует слово «участковый». Можно сказать, что служба участкового территориально организована, на каждого отдельно взятого сотрудника возложена ответственность за свой административный участок [5]. Лексема «уполномоченный», на наш взгляд, «вписана» в название профессии с целью указать на наличие у участковых особых полномочий, которые на них возложены государством. Силовая система в Российской Федерации представлена не только полицией как ведомством, поэтому в наименовании становится необходимым слово «полиция».

Многозначность в дискурсе участковых уполномоченных полиции

Как было отмечено выше, базовая лексика дискурса участковых уполномоченных формируется из общеупотребительного языка, однако специфика профессиональной среды наделяет многие лексемы новыми, узкоспециализированными значениями. В данном контексте ярко проявляется явление полисемии (многозначности), когда семантика слова жестко детерминируется институциональными рамками.

Рассмотрим лексему «материал», в общеупотребительном смысле материал – это вещество или сырье для изготовления чего-либо. В дискурсе же УУП «материал» (часто во множественном числе – «материалы дела», «материалы проверки») означает совокупность собранных документов, справок, рапортов и объяснений по конкретному факту происшествия или правонарушения.

Аналогичную семантическую трансформацию претерпевает лексема «статья». Теряя свое словарное значение «научное или публицистическое сочинение», в устной речи и письменных текстах участкового она выступает исключительно как структурный элемент нормативно-правового акта (УК РФ, КоАП РФ).

Слово «дело» из абстрактного понятия «занятие, труд» переходит в конкретную предметную плоскость – папка с процессуальными документами, систематизированными по конкретному производству.

Слово «вызов» в русском языке является многозначным: вызов – отглагольное существительное, обозначающее требование к кому-либо прийти или приехать куда-либо. Именно это значение является прямым, в нем отсутствует метафористика, слово в этом значении и используется в дискурсе участковых уполномоченных полиции. Также в дискурсе УУП (шире – юридическом) слово «вызов» приобрело дополнительное значение: вид официального документа в отношении лица, которое должно или имеет право куда-то явиться («вызов на сессию», «вызов в отдел полиции»). Вызов в метафорическом своем значении используется в художественных текстах (сравните контекст употребления: «он бросил вызов всему обществу»).

Паронимия, омонимия, синонимия и антонимия

Деловой язык точен, стандартизирован, однозначен в словоупотреблении, по своей природе носит долженствующий, неличный и оперативный характер. Это можно, безусловно, назвать моментом, который противоречит механизму включения в официально-деловой дискурс УУП синонимов, антонимов, паронимов и омонимов по всей полевой структуре [3; 4, с. 319–320].

Но если учитывать, что деловой язык по своей структуре неоднороден, имеет полевой характер, то это же правило можно применить и к дискурсу участковых уполномоченных полиции. Участковые продуцируют устные и письменные тексты, это первое. Кроме того, стоит еще учитывать и тот факт, что на лингвистические особенности текста будет влиять фактор адресата.

Исходя из вышесказанного, в данной статье будем анализировать вышеназванные лексические явления по следующей схеме:

1. Тексты, адресованные «коллегам» и подтверждающие события (строго деловые), – устные (распоряжения, планерка, доклады, телефонные разговоры) и письменные (акты, справки, отчеты, протоколы, определения, рапорты, постановления, поручения, подписки, приказы, распоряжения, решения, представления, телеграммы предписывающего характера, объяснительные записки, запросы, ходатайства).

2. Тексты, адресованные гражданам или отражающие взаимодействие с гражданами (нестрого деловые), – устные (опросы, допросы, очная ставка, беседы с гражданами, показания и так далее) и письменные (объяснения, возражения и так далее).

Синонимия, антонимия, омонимия, паронимия

Использование или неиспользование синонимов в дискурсе УУП строго соотносится с фактором адресата, отделяя обыденную речь (которая используется УУП при доверительном общении с гражданами) от протокольной (используемой в рапортах и постановлениях). При первичном анализе может показаться, что только фактор адресата и влияет на «синонимический рисунок» текстов, но это не совсем так, ведь как тексты, адресованные коллегам, могут быть устными и письменными, так и тексты, адресатом которых является гражданин, могут иметь обе формы воплощения.

Антонимия представлена в первую очередь парами, отражающими полярные процессуальные статусы, характеристики субъектов или правовую оценку действий. К ним относятся такие пары, как «истец – ответчик», «потерпевший – подозреваемый», «правомерный – противоправный», «отягчающие обстоятельства – смягчающие обстоятельства», «умысел – неосторожность».

Подобного рода антонимы являются неотъемлемой составляющей дискурса участковых уполномоченных полиции, отражая объективные особенности субъектов, отношений и признаков. Такую антонимию не стоит путать с антонимией, которая является средством художественной выразительности. Это объективная «картинка», не теряющая своей стандартизированности и клишированности.

Особое внимание при анализе письменного дискурса УУП следует уделять паронимии, так как ошибка в употреблении сходных по звучанию слов может привести к искажению юридического смысла процессуального документа. Характерными примерами сложного выбора служат пары: «предоставить (права, полномочия) – представить (справку, документы, доказательства)», «поступок – проступок», «осужденный – судимый».

Явление омонимии (совпадение слов в написании и звучании при полном различии смыслов) в чистом виде в узкопрофессиональной лексике встречается реже, однако имеет место. Показательным примером является лексема «наряд»: 1) документ, предписание на выполнение работ; 2) подразделение, группа сотрудников полиции, заступающих на службу.

Строго деловые тексты дискурса участковых уполномоченных полиции

Письменная форма

Использование синонимии в письменных текстах, таких как акты, протоколы, не рекомендовано [4], это объясняется тем, что в таких документах не должно быть даже намека на неоднозначность или образность текста. При этом тавтологии не воспринимаются в данных текстах как его недочет, скорее – наоборот.

Как мы уже отмечали, антонимы в протоколах, рапортах и так далее встречаются достаточно часто, но они не умеют никакого отношения к средствам выразительности в привычном для нас понимании.

Чтобы проиллюстрировать особенность, с которой употребляются антонимы в данного рода текстах, рассмотрим конкретный пример: *смягчающие обстоятельства – отягощающие обстоятельства*. В постановлении по делу об административном правонарушении *участковый уполномоченный полиции установил отсутствие смягчающих и отягощающих обстоятельств*. Данные слова вне контекста ситуации сообщения, безусловно, являются антонимами, которые в другой ситуации делают текст образным и выразительным, сравните: «*она чувствовала себя смягченной и отягощенной одновременно, и этот сумбур в душе*» и пример, что дан выше. Очевидно, что в официально-деловом стиле антонимичность проявляет себя иначе, чем в художественном.

Слова из паронимических пар или троек часто используются в процессуальных документах, ошибки в употреблении паронимов случаются, но не использовать слова-паронимы невозможно, так как они зачастую являются элементами клише. К примеру пара «фактический – фактологический» относится к разным ситуациям общения и не может быть заменена на синонимы ни в том, ни в другом случае. Сравните: «*фактическое проживание*» и «*фактологическая правдоподобность*» – словосочетания-клише (приближенные к терминологии), паронимы могут быть ошибочно заменены друг другом при незнании значений данных лексем.

Ошибки в употреблении омонимов в текстах подобного рода встретить практически невозможно. На наш взгляд, такой текст может быть сконструирован только с целью продемонстрировать, насколько становится выразительным текст, если в нем использовать слова-омонимы. К примеру, слова «прИвод» и «провОд»: нужно очень постараться, чтобы в одном контексте шла речь о приводе свидетеля, потерпевшего или подозреваемого и приводе автомобиля.

Устная форма

Устные строго деловые тексты могут содержать синонимы, антонимы, омонимы и паронимы, там они даже приветствуются. Такая речь лучше запоминается, доходя до своей аудитории. Представьте себе планерку, на которой руководитель отдела использует синонимию или антонимию в качестве средства художественной выразительности. Такой текст будет лучше воспринят аудиторией. Правда, здесь важно учесть важный момент. Устойчивую терминологию заменять на слова-синонимы из разговорной речи категорически запрещено.

Тексты, адресованные гражданам или отражающие взаимодействие с гражданами

Для текстов, авторами или адресатами которых являются граждане, характерна относительная свобода выбора лингвистических средств, данный фактор напрямую зависит от индивидуальных особенностей конкретного гражданина. В данной статье мы не будем останавливаться подробно на видах адресантов, хотя это и представляет несомненных интерес.

Письменная форма

Проанализировав некоторое количество объяснений, которые были написаны собственноручно гражданами, мы пришли к следующим выводам. Казалось бы, имея относительную свободу в выборе лексем, гражданин все же стремится сделать свой текст максимально приближенным к официально-деловому. Но, не всегда владея на высоком уровне навыками написания делового письма, автор-гражданин использует тавтологии вместо синонимов даже там, где они неуместны. Тексты становятся абсолютно безликими, сложными для восприятия.

Если сравнивать объяснения, авторами которых являются полицейские и граждане, то становится ясным, что объяснения, написанные полицейскими, более насыщены лексическими средствами, в том числе и за счет использования устойчивых выражений и клише.

Устная форма взаимодействия участковых уполномоченных полиции и граждан представляет большой интерес, является перспективной частью нашей работы.

Таким образом, дискурс участковых уполномоченных полиции представляет собой сложную, многоуровневую лексическую систему, обладающую собственной уникальной номенклатурой.

В ней тесно переплетаются полуофициальная речь, обусловленная необходимостью коммуникации с «дискурсом рядовых граждан», и строгий институциональный официально-деловой стиль.

Анализ лексических особенностей, включая полисемию, стилистическую синонимию и специфическую профессиональную терминологию, подтверждает гипотезу о неоднородности данного явления.

Результаты исследования подчеркивают необходимость целенаправленной лингвистической подготовки действующих сотрудников, что позволит минимизировать явления асимметрии коммуникации, повысить качество составляемых процессуальных документов и, как следствие, увеличить эффективность взаимодействия института участковых уполномоченных с обществом.

Библиографический список

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2009; № 1: 145–149.
2. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; Выпуск 73, № 1 (292): 32–35.
3. *Об утверждении Инструкции по организации деятельности участкового уполномоченного полиции*: приказ МВД России от 29.03.2019 № 205 (ред. от 27.10.2020). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72188134/
4. *Документная лингвистика*: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017.
5. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*: учебник для вузов. Москва: Флинта: Наука, 2011.

References

1. Bejlinson L.S. Professional'nyj diskurs kak predmet lingvisticheskogo izucheniya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2009; № 1: 145-149.
2. Golovanova E.I. Professional'nyj diskurs, subdiskurs, zhanr professional'noj kommunikacii: sootnoshenie ponyatij. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; Vypusk 73, № 1 (292): 32-35.
3. *Ob utverzhdenii Instrukcii po organizacii deyatel'nosti uchastkovogo upolnomochennogo policii*: prikaz MVD Rossii ot 29.03.2019 № 205 (red. ot 27.10.2020). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72188134/
4. *Dokumentnaya lingvistika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2017.
5. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. *Stilistika russkogo yazyka*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.05.26

УДК 378.147:811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-336-339

***Zhang Xian**, Doctor of Philosophy (Pedagogy), Changchun University (Changchun, China), E-mail: zhxian118@126.com, https://orcid.org/0009-0002-6306-9585*

DESIGNING A LESSON ON THE SHANGHAI COOPERATION ORGANISATION IN A SOCIO-POLITICAL VOCABULARY COURSE FOR CHINESE LANGUAGE STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES BASED ON THE OBE CONCEPT. The relevance of the study is determined by the growing importance of the Shanghai Cooperation Organisation in Russian-Chinese humanitarian, educational and political communication, as well as by the need to strengthen the practical orientation of socio-political vocabulary teaching for students majoring in Chinese at Russian universities. The objective of the study is to substantiate and describe an OBE-based lesson design model for the topic "Shanghai Cooperation Organisation" in a socio-political vocabulary course. The article clarifies the methodological compatibility between outcome-based education and professionally oriented Chinese vocabulary teaching, identifies the main difficulties of the existing teaching model, and proposes a structure of expected learning outcomes, content modules, teaching tasks and assessment procedures. The study is based on theoretical analysis, comparative analysis of methodological literature, modelling and pedagogical design. The novelty of the research lies in the application of the OBE logic to a specific socio-political lexical topic connected with the SCO in the context of Russian higher education. The results may be used in Chinese language programmes, courses on socio-political translation and professionally oriented modules for students preparing for work in international cooperation, education, translation and intercultural communication.

Key words: **OBE concept, Chinese language, socio-political vocabulary, Shanghai Cooperation Organisation, lesson design, pedagogical design, intercultural communication**

***Чжан Сянь**, д-р философии (педагогика), Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: zhxian118@126.com*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ПО ТЕМЕ «ШАНХАЙСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА» В КУРСЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КИТАИСТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ OBE

Актуальность исследования определяется расширением образовательного и гуманитарного взаимодействия России и Китая, а также возрастанием роли Шанхайской организации сотрудничества в международной коммуникации. В этих условиях студентам российских вузов, изучающим китайский язык, необходимо владеть не только общей лексикой, но и профессионально ориентированными социально-политическими терминами, используемыми при описании международных организаций, дипломатических контактов и проектов многостороннего сотрудничества. Цель исследования состоит в обосновании и описании модели проектирования урока по теме «Шанхайская организация сотрудничества» на основе концепции OBE. В статье раскрывается соответствие принципов образования, ориентированного на результаты, задачам преподавания социально-политической лексики; анализируются трудности существующей практики обучения; предлагается структура ожидаемых результатов, содержания, учебных заданий и оценивания. Научная новизна исследования заключается в применении логики OBE к конкретному тематическому модулю социально-политической лексики китайского языка в условиях российского высшего образования. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении методических оснований профессионально ориентированного обучения китайской лексике. Практическая значимость определяется возможностью использования предложенной модели в курсах китайского языка, социально-политического перевода и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **концепция OBE, китайский язык, социально-политическая лексика, Шанхайская организация сотрудничества, проектирование урока, педагогический дизайн, межкультурная коммуникация**

Шанхайская организация сотрудничества является одной из значимых международных площадок многостороннего взаимодействия в Евразии. Для российско-китайской образовательной практики это означает расширение круга коммуникативных ситуаций, в которых требуется точное владение китайской социально-политической лексикой: названиями органов организации, терминами дипломатического протокола, формулами совместных заявлений, лексикой гуманитарного, экономического и культурного сотрудничества [1]. Официальные материалы МИД России также показывают, что тематика ШОС сохраняет практическую значимость для описания международной политики и регионального сотрудничества [2].

Актуальность исследования связана с противоречием между ростом потребности в специалистах, способных работать с китайскоязычными материалами по международной проблематике, и недостаточной методической разработанностью тематических уроков социально-политической лексики. В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина и связанных с ним образовательных структурах реализуются программы и курсы китайского языка, что создает базу для внедрения профессионально ориентированных модулей [3]. Однако сама по себе институциональная база не гарантирует достижения прикладных результатов обучения: необходима методика, которая заранее связывает цель, содержание, деятельность студентов и оценивание.

Степень научной разработанности проблемы остается неоднородной. В российской методической литературе уделяется внимание особенностям преподавания китайского языка в вузах, соотношению традиционных и инновационных технологий, а также формированию коммуникативной компетенции студентов [4]. В работах, посвященных OBE, подчеркивается необходимость перехода от проверки усвоения отдельных знаний к оцениванию сформированных результатов обучения и профессионально значимых действий обучающихся [5]. Вместе с тем специальные исследования, в которых принципы OBE применяются к теме ШОС в курсе китайской социально-политической лексики, представлены недостаточно.

Цель исследования – обосновать модель проектирования урока по теме «Шанхайская организация сотрудничества» в курсе социально-политической лексики китайского языка на основе концепции OBE. Для достижения цели решаются следующие задачи: определить методологическое соответствие концепции

ОВЕ и профессионально ориентированного обучения китайской лексике; выявить типичные трудности действующей практики преподавания; сформулировать ожидаемые результаты обучения; описать содержание, задания, методы и средства оценивания; определить условия внедрения урока в образовательный процесс российских вузов.

Объектом исследования является процесс преподавания социально-политической лексики китайского языка студентам российских вузов. Предметом исследования выступает проектирование тематического урока о ШОС на основе логики ОВЕ. Методологическую основу составляют теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный метод, моделирование, педагогическое проектирование и анализ требований к результатам обучения.

Научная новизна исследования состоит в том, что тема ШОС рассматривается не как отдельный набор слов для запоминания, а как целостный учебный модуль, ориентированный на проверяемые результаты: знание ключевых понятий, умение использовать лексику в устной и письменной коммуникации, переводческие действия и межкультурную интерпретацию. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении принципов применения ОВЕ к профессионально ориентированной лексике китайского языка. Практическая значимость состоит в возможности использовать предложенную модель при разработке занятий по китайскому языку, социально-политическому переводу и межкультурной коммуникации.

Теоретические основания применения ОВЕ в преподавании социально-политической лексики

Концепция ОВЕ, или образование, ориентированное на результаты, исходит из необходимости проектировать учебный процесс от конечного результата к содержанию, методам и оцениванию. В классическом определении У.Дж. Спейди акцент делается на организации образовательной системы вокруг того, что обучающиеся должны суметь успешно выполнить к завершению обучения [6]. Для урока социально-политической лексики это означает, что центральным вопросом становится не объем предъявленных слов, а способность студента использовать лексику в профессионально значимой ситуации.

Р. Киллен подчеркивает, что ОВЕ требует ясного описания результатов, согласованности учебной деятельности с этими результатами и применения оценивания, позволяющего увидеть реальное достижение целей обучения [7]. В прикладном педагогическом проектировании это выражается в следующей последовательности: определить результаты – подобрать содержание – организовать деятельность студентов – оценить достижение результата – скорректировать курс. Такая логика особенно важна для социально-политической лексики, поскольку ее освоение невозможно свести к механическому заучиванию терминов.

Современные исследования по проектированию курсов на основе ОВЕ показывают, что результат должен быть сформулирован как наблюдаемое действие: объяснить, сопоставить, перевести, подготовить сообщение, аргументировать позицию, выполнить проектное задание [8]. При изучении лексики ШОС такими действиями могут быть составление краткой справки об организации, перевод фрагмента официального сообщения, подготовка устного комментария к новости, участие в имитации заседания или презентация проекта гуманитарного сотрудничества.

Для профессионально ориентированного языкового обучения важно, что логика ОВЕ хорошо сочетается с проектной учебной деятельностью: студент не только воспроизводит изученный материал, но и создает проверяемый продукт, демонстрирующий применение знаний в учебно-профессиональной ситуации [9]. Это положение может быть перенесено на урок социально-политической лексики, если тематический материал организуется вокруг реальных коммуникативных задач.

С точки зрения теории овладения вторым языком проектирование урока должно учитывать соотношение понятного входящего материала и продуктивного выхода. С. Крашен связывал продвижение в языке с доступным для понимания входящим потоком, который немного превышает текущий уровень обучающегося [10]. М. Суэйн, развивая идею продуктивной стороны обучения, показала значение выходящего потока, то есть необходимости говорить и писать на изучаемом языке для выявления пробелов и развития точности выражения [11]. Поэтому урок по теме ШОС должен сочетать работу с аутентичными материалами, лексико-семантический анализ, устные задания, письменные мини-тексты и перевод.

Социально-политическая лексика китайского языка характеризуется терминологичностью, актуальностью, высокой степенью контекстной обусловленности и культурной маркированностью. К ней относятся названия организаций, должностей, документов, форматов сотрудничества, ценностных формул и устойчивых выражений. При изучении темы ШОС студент должен понимать не только буквальное значение слов, но и их функцию в официальном дискурсе, стилистическую окраску, типичные сочетания и возможные русские эквиваленты.

Диагностика исходных трудностей обучения

Анализ практики преподавания социально-политической лексики в курсах китайского языка позволяет выделить несколько устойчивых проблем. Первая проблема связана с нечеткой постановкой учебных целей. Нередко цель формулируется как «изучить лексику по теме», что не позволяет понять, какие именно действия должен выполнить студент после занятия. В логике ОВЕ такая цель является недостаточной, поскольку не задает проверяемый результат.

Вторая проблема состоит во фрагментарности содержания. Лексика международных организаций может изучаться эпизодически: отдельные слова появляются в текстах, новостях или упражнениях, но не складываются в тематический модуль. В результате студент узнает отдельные единицы, однако не видит системных связей между историей организации, структурой ее органов, направлениями сотрудничества, жанрами официальных документов и коммуникативными задачами переводчика.

Третья проблема касается преобладания репродуктивных методов. Если занятие ограничивается объяснением преподавателя, чтением списка слов и переводом предложений, у студентов остается мало возможностей для самостоятельного употребления лексики. Между тем профессиональная коммуникация требует не только узнавания термина, но и выбора уместного эквивалента, построения связного высказывания, адаптации текста к адресату и учета межкультурного контекста.

Четвертая проблема связана с оцениванием. Итоговый тест на знание слов не показывает, способен ли студент подготовить справку, перевести новостной фрагмент, объяснить различие между статусом государства-члена и государства-наблюдателя или использовать лексику в обсуждении проекта сотрудничества. Поэтому оценивание должно включать как проверку знания терминов, так и задания на применение, анализ, перевод и коммуникацию.

Пятая проблема заключается в недостаточной обновляемости материалов. Тематика ШОС динамична: меняется состав участников, появляются новые документы, расширяются направления взаимодействия. Если учебные материалы не обновляются, студенты усваивают устаревшую картину. Следовательно, в структуре урока необходим механизм регулярного пополнения корпуса текстов, новостей, терминов и заданий.

Модель проектирования урока по теме «Шанхайская организация сотрудничества»

Проектирование урока на основе ОВЕ начинается с описания ожидаемых результатов обучения. В рамках темы «Шанхайская организация сотрудничества» целесообразно выделить три группы результатов: знаниевые, деятельностные и межкультурные. Знаниевые результаты связаны с пониманием истории создания ШОС, структуры организации, основных направлений сотрудничества и ключевой терминологии. Деятельностные результаты предполагают умение использовать лексику в устной речи, письменном сообщении и переводе. Межкультурные результаты связаны с интерпретацией ценностных формул, дипломатического дискурса и культурных коннотаций официальной речи.

К концу урока студент должен уметь назвать организацию и ее основные органы на китайском и русском языках; объяснить значение 30-40 ключевых терминов; прочитать и кратко пересказать адаптированную новость о ШОС; перевести небольшой фрагмент официального сообщения; подготовить устное выступление о выбранном направлении сотрудничества; корректно использовать лексику в моделируемой профессиональной ситуации.

Содержание урока целесообразно организовать в четыре модуля. Первый модуль – информационно-контекстный: история ШОС, цели, состав, структура, рабочие языки, основные направления взаимодействия. Второй модуль – лексико-семантический: термины «государство-член», «государство-наблюдатель», «саммит», «совет глав государств», «секретариат», «многостороннее сотрудничество», «шанхайский дух», «региональная безопасность», «гуманитарный обмен». Третий модуль – речевой: типичные речевые модели официального

Таблица 1

Согласование результатов, содержания и оценивания

Ожидаемый результат	Содержание	Учебная деятельность	Оценивание
Знание терминов и структуры ШОС	История, органы, статусы участников, направления сотрудничества	Терминологическая карта, работа с официальными материалами	Лексический тест, устное объяснение терминов
Применение лексики в речи	Речевые модели новостного сообщения и официального комментария	Мини-доклад, пересказ новости, вопросно-ответная работа	Критерии точности, связности и уместности
Переводческие действия	Китайско-русские соответствия, устойчивые формулы, реалии	Перевод фрагмента, редактирование варианта перевода	Оценка точности, терминологической стабильности и стиля
Межкультурная интерпретация	Ценностные формулы, дипломатический дискурс, культурные коннотации	Дискуссия, анализ вариантов передачи, проектная презентация	Рубрика межкультурной адекватности

Таблица 2

Пример рубрики итогового оценивания

Критерий	Высокий	Достаточный	Недостаточный
Терминологическая точность	Термины ШОС используются устойчиво и без смысловых искажений	Допущены отдельные неточности, не нарушающие общий смысл	Ошибки мешают пониманию или искажают содержание
Коммуникативная связность	Текст или выступление логичны, аргументация последовательна	Структура в целом сохранена, есть отдельные нарушения связности	Высказывание фрагментарно, связь частей не прослеживается
Переводческая адекватность	Сохранены содержание, стиль и функция исходного фрагмента	Передан основной смысл, но стиль или отдельные формулы требуют правки	Перевод содержит существенные смысловые потери
Межкультурная уместность	Учитываются жанр, адресат и культурные коннотации	Уместность в основном соблюдена, но комментарий неполон	Культурный контекст не распознан или передан некорректно

сообщения, новостной заметки, комментария и презентации. Четвертый модуль – проектно-коммуникативный: групповая подготовка мини-проекта сотрудничества или имитация заседания.

Методы обучения должны соответствовать ожидаемым результатам. Для достижения знаниевых результатов применяются работа с опорной схемой, терминологическая карта, анализ аутентичных фрагментов и сопоставление китайских и русских эквивалентов. Для деятельностных результатов используются задания на перевод, реферирование, подготовку устного сообщения, ролевую игру и групповую презентацию. Для межкультурных результатов эффективны обсуждение ценностной лексики, анализ переводческих вариантов и сопоставление официального дискурса на русском и китайском языках.

Важной частью модели является постепенное усложнение заданий. На первом этапе студенты узнают и классифицируют лексику; на втором – объясняют значения и выбирают эквиваленты; на третьем – используют слова в предложениях и коротких текстах; на четвертом – выполняют коммуникативное задание; на пятом – получают обратную связь и корректируют собственный продукт. Такая последовательность позволяет связать входящий материал, языковую тренировку и продуктивный выход (см. табл. 1).

Организация занятия и учебные задания

До занятия студентам предлагается подготовительный пакет: краткая справка о ШОС, список базовой лексики, 2-3 небольших новостных фрагмента и вопросы для предварительного чтения. Такая подготовка позволяет освободить аудиторное время для анализа, речевой практики и проектной работы.

Аудиторная часть может включать пять этапов. На первом этапе преподаватель создает коммуникативную ситуацию: демонстрирует фрагмент новости или официального сообщения и формулирует практическую задачу. На втором этапе проводится разбор лексики: студенты выделяют термины, группируют их по темам, сопоставляют китайские и русские эквиваленты. На третьем этапе выполняются тренировочные задания: заполнение пропусков, составление определений, перевод словосочетаний и коротких предложений. На четвертом этапе студенты готовят продукт – устное сообщение, мини-проект или переводческий комментарий. На пятом этапе проводится оценивание и обратная связь.

Пример задания на знаниевом уровне: распределить термины по группам «Структура организации», «Статус участников», «Направления сотрудничества», «Форматы мероприятий» и объяснить два термина на китайском языке. Пример задания на деятельностном уровне: перевести фрагмент новости о заседании одного из органов ШОС и обосновать выбор эквивалентов. Пример задания на межкультурном уровне: объяснить, почему устойчивые формулы дипломатического дискурса не всегда передаются буквальным переводом.

Проектная форма работы позволяет связать лексику с профессиональной ситуацией. Группы студентов могут подготовить проекты «Гуманитарное сотрудничество в рамках ШОС», «Образовательные обмены России и Китая», «Переводческое сопровождение международного мероприятия». В каждом проекте обязательны китайские ключевые термины, русские эквиваленты, краткое обоснование актуальности, устная презентация и ответы на вопросы.

Система оценивания и обратной связи

Оценивание должно быть многоуровневым. Формирующее оценивание проводится в ходе занятия: преподаватель наблюдает за работой студентов, фиксирует типичные ошибки, дает краткую коррекцию и предлагает повторное выполнение задания. Итоговое оценивание проводится по результатам мини-проекта, перевода или устного сообщения.

Критерии оценивания должны быть заранее известны студентам. Для устного сообщения оцениваются точность терминов, логика структуры, произносительная и грамматическая корректность, уместность речевых формул и способность отвечать на вопросы. Для письменного перевода оцениваются терминологическая точность, сохранение официального стиля, грамматическая правильность и отсутствие смысловых потерь. Для проекта оцениваются полнота раскрытия темы, практическая направленность, командная работа и межкультурная адекватность.

Механизм постоянного совершенствования является обязательным элементом ОВЕ. После занятия преподаватель анализирует результаты заданий, выявляет термины, вызвавшие наибольшие трудности, корректирует материалы, обновляет примеры и уточняет критерии. Студенты получают возможность самооценки: они отмечают, какие слова и речевые модели уже используют уверенно, а какие требуют повторения (см. табл. 2).

Условия внедрения модели

Для внедрения урока необходимы ресурсные, педагогические и организационные условия. Ресурсные условия включают создание тематической базы материалов: терминологического словаря, подборки официальных текстов, новостей, видеоматериалов, примеров переводов и шаблонов заданий. База должна регулярно обновляться, поскольку тематика международного сотрудничества быстро меняется.

Педагогические условия связаны с подготовкой преподавателей. Преподаватель должен владеть не только китайским языком, но и базовой информацией о международных организациях, особенностях официального дискурса и принципах ОВЕ. Эффективными формами повышения квалификации могут стать методические семинары, совместная разработка материалов, анализ кейсов и обмен заданиями между преподавателями китайского языка и специалистами по международным отношениям.

Организационные условия предполагают включение темы ШОС в дисциплины, связанные с социально-политическим переводом, лексикологией, практикой устной речи или межкультурной коммуникацией. Урок может быть реализован как отдельное занятие, тематический блок или часть проектного модуля. Важно, чтобы его результаты были согласованы с общей программой подготовки студентов и не существовали отдельно от других компонентов обучения.

Проведенное исследование показало, что концепция ОВЕ соответствует задачам преподавания социально-политической лексики китайского языка, поскольку позволяет проектировать урок не от перечня слов, а от конкретных результатов, которые должен продемонстрировать студент. Это особенно важно для темы ШОС, где лексика связана с официальным дискурсом, международной тематикой, переводческими действиями и межкультурной интерпретацией.

В ходе исследования были решены поставленные задачи. Определено методологическое соответствие ОВЕ и профессионально ориентированного обучения лексике; выявлены проблемы действующей практики, включая фрагментарность содержания, преобладание репродуктивных методов и ограниченность итогового оценивания; предложена модель урока, содержащая ожидаемые результаты, тематические модули, задания, проектную деятельность и критерии оценки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели. Необходимо провести апробацию урока в студенческой аудитории, сопоставить результаты входного и итогового оценивания, уточнить перечень терминов, расширить корпус аутентичных текстов и разработать электронную базу заданий. Целевой аудиторией статьи являются преподаватели китайского языка, специалисты по методике профессионально ориентированного обучения, переводоведы, аспиранты и студенты, изучающие китайский язык и международную коммуникацию.

Библиографический список

1. *Шанхайская организация сотрудничества*. Официальный сайт. Available at: https://rus.sectsco.org/.
2. Шанхайская организация сотрудничества (ШОС). *Министерство иностранных дел Российской Федерации*. Available at: https://mid.ru/ru/foreign_policy/rso/sanhajskaa-organizacia-sotrudnicestva-sos.
3. Международное сотрудничество. *Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина*. Available at: https://www.rsu-rzn.ru/sveden/inter.
4. Аньжань И. Особенности преподавания китайского языка в российских вузах. *Управление образованием: теория и практика*. 2022; Т. 12, № 1: 174–182. DOI: 10.25726/g8211-0221-3253-h.
5. Дэн Чж., У Ф. Современная концепция ОВЕ подготовки талантов в системе оценки качества профессионального обучения. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 2: 80–84.
6. Spady W.G. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.

7. Killen R. *Outcomes-Based Education: Principles and Possibilities*. Newcastle: University of Newcastle, Faculty of Education, 2000.
8. Yang Y., Ma J. Research on Course Instructional Design Based on OBE Concept. *Advances in Education*. 2023; Vol. 13, № 1: 273–279. DOI: 10.12677/AE.2023.131045.
9. Zhang X., Ma Y., Jiang Z., Chandrasekaran S., Wang Y., Fonkoua Fofou R. Application of Design-Based Learning and Outcome-Based Education in Basic Industrial Engineering Teaching: A New Teaching Method. *Sustainability*. 2021; Vol. 13, № 5: 2632. DOI: 10.3390/su13052632.
10. Krashen S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman, 1985.
11. Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235–253.

References

1. *Shanhajskaya organizaciya sotrudnichestva*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://rus.sectsco.org/.
2. Shanhajskaya organizaciya sotrudnichestva (ShOS). *Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii*. Available at: https://mid.ru/ru/foreign_policy/rso/sanhajskaa-organizacia-sotrudnicestva-sos.
3. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. *Ryazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S.A. Esenina*. Available at: https://www.rsu-rzn.ru/sveden/inter.
4. An'zhan' I. Osobennosti prepodavaniya kitajskogo yazyka v rossijskih vuzah. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2022; T. 12, № 1: 174-182. DOI: 10.25726/g8211-0221-3253-h.
5. D`en Chzh., U F. Sovremennaya koncepciya OBE podgotovki talantov v sisteme ocenki kachestva professional'nogo obucheniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 2: 80-84.
6. Spady W.G. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.
7. Killen R. *Outcomes-Based Education: Principles and Possibilities*. Newcastle: University of Newcastle, Faculty of Education, 2000.
8. Yang Y., Ma J. Research on Course Instructional Design Based on OBE Concept. *Advances in Education*. 2023; Vol. 13, № 1: 273-279. DOI: 10.12677/AE.2023.131045.
9. Zhang X., Ma Y., Jiang Z., Chandrasekaran S., Wang Y., Fonkoua Fofou R. Application of Design-Based Learning and Outcome-Based Education in Basic Industrial Engineering Teaching: A New Teaching Method. *Sustainability*. 2021; Vol. 13, № 5: 2632. DOI: 10.3390/su13052632.
10. Krashen S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman, 1985.
11. Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-253.

Статья поступила в редакцию 06.05.26

УДК 81'234 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-339-343

Burmakina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: nburmakina@mail.ru*
Neskryabina O.F., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Siberian Federal University, (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: nescr@mail.ru*

GERONTOLINGUISTICS IN THE SYSTEM OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE: RESEARCH DIRECTIONS AND PRACTICAL PERSPECTIVES. The article substantiates the relevance of studying the linguistic mediation of the aging phenomenon for creating an accessible communicative environment that promotes active longevity. The key research directions in gerontolinguistics are systematized: the description of speech behavior in physiological and pathological aging (naming difficulties, narrowing of the thematic repertoire, decline of pragmatic competences); the development of linguistic rehabilitation strategies (gerontologopedics); the transformation of the communicative space through text simplification (easy/plain language) and consideration of the cognitive limitations of elderly recipients; and the socio-critical analysis of the representation of aging in language (the problem of ageism and gerontostereotypes). Particular attention is paid to the heterogeneity of the older age group: three aging phenotypes are identified – natural (physiological), accelerated, and "successful" aging. The researchers conclude by outlining promising directions for linguistic research in geriatric practice: diagnostic (early markers of neurodegenerative diseases), rehabilitative (restoration of speech function), communicative-adaptive (rules of adaptive communication in healthcare), and socio-constructivist (shaping a positive image of aging).

Key words: **gerontolinguistics, communicative changes in late age, physiological and pathological aging, gerontologopedics, easy/plain language**

Н.Г. Бурмакина, *канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, E-mail: nburmakina@mail.ru*
О.Ф. Нескрябина, *д-р филос. наук, проф., ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, E-mail: nescr@mail.ru*

ГЕРОНТОЛИНГВИСТИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье обосновывается актуальность изучения языкового опосредования феномена старения для создания экологичной коммуникативной среды, способствующей активному долголетию. Систематизированы ключевые направления геронтолингвистики: описание речевого поведения при нормативном и патологическом старении (номинативные трудности, сужение тематического репертуара, угасание прагматических компетенций); разработка стратегий лингвистической реабилитации (геронтологопедия); трансформация коммуникативного пространства через симплификацию текстов (ясный язык) и учёт когнитивных ограничений пожилых адресатов; социально-критический анализ репрезентации старения в языке (проблема эйджизма и геронтостереотипов). Особое внимание уделяется неоднородности старшей возрастной группы: описываются три фенотипа старения – нормативное (физиологическое), ускоренное и «сверхуспешное». В заключении определяются перспективные направления лингвистических исследований в гериатрической практике: диагностическое (ранние маркеры нейродегенеративных заболеваний), реабилитационное (восстановление речевой функции), коммуникативно-адаптационное (правила адаптирующей коммуникации) и социально-конструктивистское (формирование позитивного образа старения).

Ключевые слова: **геронтолингвистика, коммуникативные изменения в позднем возрасте, физиологическое и патологическое старение, геронтологопедия, ясный язык**

Современное общество характеризуется неуклонным ростом доли пожилых людей. Согласно прогнозам Всемирной организации здравоохранения, численность населения во всем мире в возрасте 60 лет и старше увеличится с 1 миллиарда в 2019 году до 1,4 миллиарда к 2030 году, что составит рост на 34% [1]. Повышение средней продолжительности жизни, увеличение доли пожилых членов в обществе, процессы старения населения делают актуальными геронтологические исследования специалистов различных научных дисциплин. Геронтология призвана дать ответы на вызовы стареющего социума, она представляет собой широкую дисциплинарную парадигму: медицину, социологию, экономику, психологию.

Предметом геронтолингвистики является изучение языкового отражения процесса старения. Учет специфики общения в позднем возрасте создает основу для более продуктивной коммуникации с пожилыми людьми, чем обусловлена актуальность исследования. Настоящая обзорная статья ставит целью систематизировать основные направления геронтолингвистики и определить перспективы лингвистических исследований в гериатрической практике. Заявленная цель предполагает решение следующих задач: обосновать актуальность изучения языкового опосредования феномена старения в связи с глобальными демографическими изменениями и необходимостью создания экологичной коммуникативной среды для активного долголетия; систематизировать ключевые направления современных геронтолингвистических исследований; показать значимость геронтолингвистики как самостоятельной междисциплинарной области, выходящей за рамки описания возрастных речевых изменений и включающей разработку стратегий коммуникативной поддержки, реабилитации и социальной инклюзии пожилых людей. Новизну настоящей работы составляет междисциплинарный ракурс рассмотрения проблем языка и речи в позднем возрасте, в фокусе внимания авторов находятся работы по лингвистике, геронтопсихологии и социологии. Вклад в теорию состоит в уточнении предметного поля, терминологии и методологии геронтолингвистики; практическая значимость – в разработке основы для инклюзивной коммуникации в таких областях, как гериатрия, социальная работа и логопедическая реабилитация.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении предметного поля, понятийного аппарата и методологических ориентиров геронтолингвистики. Практическая значимость состоит в создании основы для инклю-

зивной коммуникации в гериатрии, социальной работе и логопедической реабилитации.

Лингвистика в системе гериатрической науки: направления и перспективы

Демографическое старение населения представляет собой один из значимых вызовов современности. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации предусматривает меры, направленные на увеличение средней продолжительности жизни граждан до 78 лет к 2030 году (в 2020 году она составляла 71,5 лет) [2]. 2021–2030 годы объявлены Десятилетием здорового старения под эгидой ООН.

Повышение продолжительности жизни, являясь безусловным достижением, влечет за собой рост числа людей с неинфекционными заболеваниями, среди которых особенно распространены деменции [3, с. 281; 4]. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема создания экологичной коммуникативной среды, способствующей комфортному активному долголетию. «При старении, когда перед человеком встает задача повседневной адаптации к изменяющемуся миру и к изменениям в самом себе, речь приобретает особую регуляторно-адаптационную и компенсаторную функции» [5, с. 29].

Предметом геронтолингвистики выступает языковое опосредование процессов старения. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых траекторий работы в рамках данной научной области.

Одним из центральных направлений исследований является выявление и описание того, как именно меняется речь и речевое поведение при нормативном и патологическом старении. В геронтопсихологии выявлены и проанализированы симптомы, отражающиеся также в речи: замедление темпа деятельности (латентность), наиболее ярко данный феномен проявляется на этапе её инициации; общее сужение объёма психической активности; снижение скорости переработки информации (в частности, в ситуации восприятия речи, произносимой в быстром темпе); ограничения мнестической функции, обусловленные повышенной тормозимостью следов памяти под влиянием новой информации; снижение способности к обучению новому; трудности переключения и перераспределения внимания. [4, с. 2; 6, с. 5; 7].

С возрастом качество мозговой активности изменяется, что ведёт к снижению адаптационных способностей. Ранее свёрнутые (интериоризированные) психические действия и операции выходят во внешний план и начинают выполняться в развёрнутых формах. В коммуникативной сфере продуцирование и восприятие речи требуют от пожилого человека большего внимания и значительных энергетических затрат по сравнению с представителями молодого поколения [5]. Энергетическая истощаемость в пожилом возрасте усугубляет ситуацию. Понимание устной речи ограничивается из-за дисфункции нейродинамического механизма, обеспечивающего перевод воспринимаемого речевого сообщения во внутренний план. У людей «третьего возраста» синхронизация процессов восприятия и осмысления речи существенно затрудняется.

В пожилом возрасте у значительного числа людей возникают сенсорные дефициты как в визуальной, так и в слуховой модальностях. В частности, даже при сохранной способности слышать человек может испытывать трудности в различении звонких и глухих согласных. В большей степени, чем в молодом возрасте снижается качество восприятия речи при наличии фонового шума [8, с. 263].

В устной речи пожилых людей всё более отчётливо проявляются номинативные трудности – сложности с актуализацией нужного слова в процессе говорения. «Процесс соотнесения значения слова с контекстом представляет собой сложную интеллектуальную операцию, которая может нарушаться при когнитивных дефицитах из-за сбоя ассоциативных связей в ментальном лексиконе. Называние предмета (а тем более качества или отношения) отнюдь не является простым актом, а с полным основанием может быть отнесено к проявлениям сложных форм психической деятельности» [9, с. 559]. Одним из аспектов проблемы лексического извлечения является состояние, при котором человек затрудняется вспомнить хорошо знакомое слово. Частота возникновения данного феномена увеличивается с возрастом [8, с. 264]. Нередко стареющий человек прибегает к стратегии осторожности, опуская трудное слово с последующим возвратом к нужной номинации, другие способы поиска лексемы могут заключаться в описании предмета, название которого вспомнить не получается, замене существительного на местоимение, подмене видового понятия родовым и др. [10].

Распространенным является сужение тематического репертуара в общении пожилых людей: актуальными становятся темы прошлого, взаимоотношений поколений, социальной поддержки и пенсионного обеспечения [11, с. 410]. Происходит угасание прагматических компетенций, т. е. утрата способности к эффективному коммуникативному взаимодействию в заданном контексте [12; 13].

Второе направление фокусируется на активном вмешательстве и поиске способов поддержать коммуникативную функцию по мере ее угасания. Исследования базируются на разработке стратегий лингвистической реабилитации пожилых людей с когнитивными дефицитами. Как отмечают О.С. Орлова, О.Д. Ларина, Е.К. Камардина и Е.А. Королева [14], в условиях глобального старения населения возрастает число людей с нарушениями коммуникации в преклонном возрасте, что обусловило выделение новой научно-практической области – геронтологопедии. Геронтологопедия «занимается замедлением регресса речевых (и когнитивных) возможностей, восстановлением (насколько это возможно) нарушенной речевой функции и/или предложением альтернативных способов коммуникации, обучением близкого окружения выстраиванию эффективной коммуникации с пожилым человеком» [14, с. 365].

«Несмотря на возникающие с возрастом трудности адаптации, в том числе обусловленные изменениями в функциях и структуре мозга, они преодолеваются путем мобилизации компенсаторных ресурсов» [5, с. 14]. Сохранность речевых навыков тесно взаимосвязана с развитием когнитивной пластичности, поддержанием мнестической функции, задания на тренировку памяти для пожилых пациентов включают текстовые материалы и иные вербальные стимулы [15, с. 222]. Примерами тренингов для профилактики когнитивного снижения в позднем возрасте, нацеленных, в том числе, на поддержание коммуникативных навыков, являются «Когнитивная стимулирующая терапия» (Cognitive Stimulation Therapy), созданная коллективом авторов под руководством профессора Э. Спектором в Великобритании [16; 17, с. 53], Комплексная программа нейрореабилитации «Клиника памяти», разработанная российскими специалистами на основе принципов нейрореабилитации школы А.Р. Лурии [17, с. 55].

Авторы отмечают, что когнитивный тренинг, когнитивная стимуляция «имеют некоторые преимущества в сравнении с фармакологическим лечением: они не имеют негативных побочных эффектов, более того, предлагают участникам варианты неформальных или даже развлекательных видов деятельности, позволяют одиноким людям создавать и поддерживать социальные контакты» [17, с. 50].

Третье направление имеет ярко выраженную прикладную и социально ориентированную цель – трансформацию коммуникативного пространства, в котором находится пожилой человек. Перед обществом стоит задача создать недискриминационную среду для пожилых людей с ментальными дефицитами. Обеспечение доступности лингвистической информации связывается с применением дискурсивных технологий симплификации, адаптации письменных (и устных) текстов институционального взаимодействия, позволяющих сделать восприятие и понимание таких материалов посильной задачей для лиц, испытывающих когнитивное снижение.

Анализ текстов, создаваемых государственными социальными институтами для коммуникации с населением, показал, что они обладают характеристиками, существенно затрудняющими их восприятие пожилыми людьми. Среди основных проблем выделяются излишне длинные и синтаксически сложные предложения, обилие многосложных слов, иностранных заимствований, сокращений, терминов, канцеляризмов, сравнительных оборотов и др. [18].

Принятие обществом во внимание коммуникативных потребностей и реальных возможностей людей пожилого и старческого возраста служит основой для обеспечения комфортной жизни на поздних этапах онтогенеза. Реабилитационная стратегия в данном случае заключается в симплификации текстов – их переводе на «ясный язык» с учетом когнитивных ограничений части потенциальных реципиентов [19; 20; 21]. В этом ключе особое значение приобретает текстовая комплексология – «интегральное научное направление, предметом которого является оценка объективной и индивидуальной сложности текста» [22, с. 18]. Геронтолингвистика призвана способствовать «развитию инклюзивных стратегий, языковой адаптивности, лингвистического плюрализма» [23, с. 63].

Социально-критическое направление исследует репрезентацию феномена старости в языке и дискурсе. В связи с массовым старением населения в обществе, ростом продолжительности жизни и удлинением периода относительно здоровой старости требуется пересмотреть сложившиеся и транслируемые в общественном пространстве представления о заключительном этапе жизненного пути и трансформировать отношение как к этому периоду, так и к самим пожилым людям. Важное место в лингвистических исследованиях занимает вскрытие проблемы эйджизма и негативных геронтостереотипов [24, с. 257; 25, с. 5]. «Образ старения ассоциируется с инфантильностью и беспомощностью, хронической болезнью, ограниченными возможностями, отсутствием самостоятельности в принятии решений и ответственности за свою жизнь» [26, с. 224]. Поскольку данные представления находят отражение в языке и передаются через него, особую актуальность приобретает использование потенциала лингвистических форм для создания положительного образа пожилого человека и его роли в обществе [27; 28].

Результатом рефлексии по поводу дискредитирующих номинаций, используемых по отношению к позднему возрасту, стала разработка политкорректных обозначений: *healthy aging* («здоровое долголетие»), *successful aging* («успешное долголетие»), *active aging* («активное долголетие»), *delayed aging* («отложенное старение»), *старший возраст*, *серебряный возраст*, *третий возраст*, *старшее поколение* [29, с. 63]. Примером создания аттрактивного образа преклонного возраста можно назвать китайский опыт скрытой рекламы в социальных медиа [27]. Использование метода дискурс-анализа может привлечь внимание к названной проблеме и способствовать выработке в обществе критичного отношения к дискриминационным стереотипам о завершающем этапе жизни человека.

Ставя задачу оказать поддержку людям третьего возраста, важно избегать излишнего патернализма по отношению к данной социальной группе. Одним из ключевых свойств поколения является степень его внутренней целостности, старшее поколение не является монолитной и однородной группой [30, с. 2]. Паттерны старения крайне вариативны [31]. Большое количество людей почтенного возраста демонстрируют мощные когнитивные способности, находящие отражение также и в речи. Данный феномен получил название «сверхнормального»,

или «сверхуспешного» старения [32]. Рассматривая вариабельность признаков возрастных изменений головного мозга у пожилых людей, выделяют несколько фенотипов старения [33, с. 75]:

Условная норма (естественное, или физиологическое старение). Для этого варианта характерно замедление психической деятельности, ухудшение устойчивости следов памяти к интерференции и сужению объема психической активности. Однако такие изменения не развиваются линейно и при отсутствии дополнительных негативных факторов стабилизируются к 60–65 годам [34, с. 191].

Ускоренный фенотип старения. Когнитивные трансформации в данном варианте проживания позднего периода жизни в значительной степени схожи с изменениями, наблюдаемыми при естественном старении, но проявляются более интенсивно и имеют тенденцию нарастать. В качестве модели патологически ускоренного старения головного мозга рассматривается болезнь Альцгеймера [33, с. 76]. Заболевания позднего возраста существенно отягощают клиническую картину нейропсихологического синдрома нормального старения.

«Сверхуспешное» старение. В этом случае пожилой человек демонстрирует отсутствие возрастного когнитивного снижения, без затруднений выполняет тесты на эпизодическую память, проявляет сохранность регуляторных функций и нейродинамических показателей на уровне, соответствующем более молодым людям или выше [33, с. 76]. Изучение особенностей речи и коммуникативного поведения пожилых людей, представляющих сверхуспешную модель старения, требует дальнейшей разработки в контексте современного геронтолингвистического знания.

В свою очередь, нормативное старение также не единообразно и гетерогенно. В зависимости от фактора, подверженного наибольшим изменениям, исследователи выделяют «энергетический вариант» геронтогенеза, его отличает слабость «энергетического» обеспечения психической активности; «пространственный» вариант старения манифестируется дефицитом симультанности в переработке различной информации; характеристикой «регуляторного» варианта является снижение произвольной регуляции деятельности; также возможен и сочетанный вариант, при котором уязвимость включают сразу два аспекта [17, с. 49].

Среди причин ускоренного старения головного мозга исследователи называют наличие психических, неврологических, инфекционных и метаболических заболеваний, вредные привычки, генетические факторы и гендерную принадлежность к мужскому полу. В свою очередь, в качестве протективных параметров выделяются определенные виды профессиональной деятельности (врачи, музыканты), физическая нагрузка, высокий уровень образования, эмоциональная устойчивость, интенсивность когнитивных нагрузок [33, с. 75; 6, с. 5].

Геронтолингвистика обладает значительным потенциалом для применения в практической гериатрии и социальной работе. Можно выделить несколько ключевых перспективных направлений:

1. Диагностическое направление. Лингвистические методики позволяют выявлять ранние маркеры нейродегенеративных заболеваний. Номинативные трудности, упрощение синтаксической структуры предложений, обеднение лексического запаса могут служить ранними симптомами болезни Альцгеймера и других форм деменции. «Язык является эффективным инструментом диагностирования возрастных нейродегенеративных заболеваний, а также адекватным инструментом описания языковых и коммуникативных особенностей, проявляющихся при подобных расстройствах» [35, с. 104].

2. Реабилитационное и терапевтическое направление. «Признана высокая роль адаптирующей коммуникации в повышении качества жизни, в том числе и пожилых людей» [35, с. 104]. Эффективность доказали специальные лингвистические методики, применяемые при терапии различных форм когнитивных расстройств, в частности методы обучения новым языкам [35, с. 105]. Геронтологопедия как новое направление в российской реабилитации занимается восстановлением речевой функции у стареющих пациентов [14].

3. Коммуникативно-адаптационное направление. В поле исследований геронтолингвистики входит проблематика симплификации лингвистической формы оперативных и информирующих текстов, используемых социальными институтами для коммуникации с населением, с целью обеспечения доступа к текстовой информации пожилым людям, испытывающим возрастные когнитивные изменения [21]. Наиболее полно разработаны правила и стратегии адаптирующей коммуникации в сфере здравоохранения. Языковая адаптация может иметь различные цели: быть формой аккомодации к возможностям пожилого человека, к общению в клиническом контексте.

4. Социально-конструктивистское направление. Массовое старение населения влечёт за собой изменение представлений о финальной стадии жизни и отношения к этому периоду, равно как и к самим пожилым людям. Эти представления закрепляются и передаются через язык, что открывает важную перспективу для исследований: изучение того, как потенциал языка может быть задействован в изменившихся социальных условиях [28]. Геронтолингвистика призвана способствовать формированию позитивного образа старения в обществе.

Геронтолингвистика в сложившейся ситуации демографического старения общества формируется как самостоятельная междисциплинарная область, предметное поле которой выходит за рамки описания возрастных речевых изменений и охватывает разработку стратегий коммуникативной поддержки, реабилитации и социальной инклюзии пожилых людей.

Феномен старения в языковом измерении не сводится к универсальному набору дефицитов. Наряду с номинативными трудностями, сужением тематического репертуара, угасанием прагматических компетенций и снижением скорости обработки информации существуют компенсаторные механизмы, которые могут быть активированы при условии создания соответствующей коммуникативной среды. К числу таких механизмов относятся сохранность синтаксической чувствительности, способность к имплицитному научению, а также мобилизация когнитивных резервов через специально организованную стимуляцию (когнитивная стимулирующая терапия, тренинги памяти). Это позволяет утверждать, что поздний возраст представляет собой не период регресса, а особый этап онтогенеза со своими адаптационными возможностями.

Доказана принципиальная неоднородность старшей возрастной группы. Выделяемые фенотипы старения – нормативное (физиологическое), ускоренное и «сверхуспешное» – демонстрируют качественно различные паттерны речевого и коммуникативного поведения. Это означает, что любые реабилитационные, адаптационные и диагностические стратегии должны учитывать фенотипическую принадлежность адресата, а не только его хронологический возраст. Игнорирование данного положения неизбежно ведёт к излишнему патернализму, эйджизму и неэффективности коммуникативных вмешательств.

Имеет место системное несоответствие между привычными формами институциональных текстов (медицинских, социальных) и реальными когнитивными возможностями значительной части пожилых людей, испытывающих когнитивное снижение. Фиксированные лексические барьеры (низкочастотная лексика, аббревиатуры, полисемия), синтаксические сложности (обратимые конструкции, громоздкие предложения), прагматические (косвенные смыслы) и визуальные помехи делают эти тексты труднодоступными для восприятия адресатами, сталкивающимися с когнитивным снижением. Следовательно, необходимым условием создания инклюзивной коммуникативной среды становится системный переход к принципам «ясного языка» в социальной и медицинской документации.

Обоснована комплексная систематизация четырёх исследовательских направлений геронтолингвистики (дескриптивного, реабилитационного, коммуникативно-адаптационного и социально-критического).

Перспективными направлениями дальнейшего развития темы являются разработка и валидация лингвистических маркеров ранней диагностики нейродегенеративных заболеваний (включая анализ спонтанной речи, дискурсивных маркеров и просодических особенностей), проведение кросс-лингвистических и кросс-культурных исследований паттернов речевого старения, а также создание технологических решений (мобильные приложения для саморегистрации и автоматического анализа речи) для повседневной клинической и социальной практики.

Библиографический список

1. *Доклад о состоянии мер общественного здравоохранения по борьбе с деменцией в мире: резюме.* Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2021. Available at: https://iris.who.int
2. *Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года.* 2021. Available at: https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celey_razvitiya_do_2024g.pdf
3. Schecker M. *Sprache und Demenz. Sprache und Kommunikation im Alter.* Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung. Radolfzell, 2003: 278–292.
4. Рощина И.Ф. Исследование нормального и патологического старения (нейропсихологический подход). М*едицинская психология в России*: электронный научный журнал. 2015; Т. 2 (31). Available at: http://mprj.ru
5. Корсакова Н.К., Рощина И.Ф., Балашова Е.Ю. *Геронтопсихология. Нейропсихологический синдром нормального старения.* Москва: Издательство Юрайт, 2024.
6. Корсакова Н.К., Рощина И.Ф. Нейропсихологический подход к исследованию нормального и патологического старения. *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика.* 2009; № 3-4: 4–7.
7. Boxtel van W., Lawyer L. In the prime of life: ERP evidence for syntactic comprehension priming in older adults. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 49–86. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1108.
8. Thornton R., Leah L. Light Language Comprehension and Production in Normal Aging. *Handbook of The Psychology of Aging.* Sixth Edition. Academic Press, 2006: 262–287.
9. Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека.* Санкт-Петербург: Питер, 2021.
10. Горобец Е.А., Есин Р.Г., Мартьянов Д.А., Лукоянова Ю.К. Расстройства сформированной речи: лингвистические аспекты номинативной дисфункции. *Фундаментальные исследования.* 2014; № 12-12: 2673–2676.
11. Темаева И.В. Геронтное общение: социолингвистический взгляд на проблему. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2020; Т. 20 (4): 407–411.

12. Huang Li-he, Zhu Qi. Pragmatic Studies in Geronto-linguistics: Perspectives, Methods and Topics. *Journal of East China Normal University.* 2019; № 51 (6): 129–137. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5579.2019.06.014.
13. Мелехин А.И. Особенности прагматической функции речи в позднем возрасте: принципы диагностики и пути восстановления. *Современная зарубежная психология*. 2017; Т. 6 (3): 39–52. DOI 10.17759/jmfp.2017060305.
14. Орлова О.С., Ларина О.Д., Камардина Е.К., Королева Е.А. Геронтологопедия – новое направление в Российской реабилитации. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии*: материалы X Международной научно-практической конференции. Орёл, 2023: 360–368.
15. Hoyer W.J., Verhaeghen P. Memory Aging. *Handbook of The Psychology of Aging*. Academic Press. 2006: 209–232.
16. Spector A., Thorgrimsen L., Woods B. et al. Efficacy of an evidence-based cognitive stimulation therapy programme for people with dementia: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*. 2003; Vol. 183, № 3: 248–254. DOI: 10.1192/bjp.183.3.248.
17. Рощина И.Ф., Калантарова М.В., Шведовская А.А., Хромов А.И. Профилактика когнитивного снижения в позднем онтогенезе: программы «Клиника памяти» и «Когнитивная стимулирующая терапия». *Клиническая и специальная психология.* 2022; Т. 11 (3): 44–70. DOI 10.17759/cpse.2022110302.
18. Бурмакина Н.Г., Куликова Л.В., Попова Я.В., Артемьева А.И. Формат текста как инклюзивная практика современного социума. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература.* 2022; Т. 19 (3): 607–626. DOI 10.21638/spbu09.2022.313.
19. Нечаева Н.В., Хельме К.С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и/ или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20 (3): 99–108.
20. Fröhlich W., Candussi K. Easy Language in Austria // Handbook of Easy Languages in Europe. Berlin: Frank & Timme, 2021: 27–52. DOI: 10.26530/20.500.12657/52628.
21. Bredel U., Maaß C. Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. *Duden*. Berlin: Dudenverlag, 2016: 3–25.
22. Солнышкина М.И., Соловьев В.Д., Гафиятова Э.В., Мартынова Е.В. Сложность текста как междисциплинарная проблема. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2022; № 1: 18–39. DOI 10.20916/1812-3228-2022-1-18-39.
23. Куликова Л.В., Магировская О.В., Шатохина С.А., Привалихина Е.С., Арский А.А. *Жестовые языки: Лингвистика и социальная инклюзия.* Москва: ФЛИНТА, 2022.
24. Kramer U. Ageismus – Zur sprachlichen Diskriminierung des Alters. *Sprache und Kommunikation im Alter*. Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell, 2003: 257–277.
25. Bowie D., Gerstenberg A. Language and aging research: contradictions and aspirations. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 1–6. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1243.
26. Галкин К.А. Влияние медикализации возраста на представления об индивидуальном здоровье и старении у пожилых людей. *Вестник Московского университета.* Серия 18. Социология и политология. 2024; Т. 30 (2): 209–227.
27. Нагибина И.Г., Моргун В.Г. Метафорический медиаобраз пожилого человека в китайской социальной сети «Доуинь». *Вестник Северного (Арктического) федерального университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2024; Т. 24 (4): 101–108. DOI 10.37482/2687-1505-V365.
28. Пашина Л.А. Влияние геронтостереотипов на общение и здоровье в пожилом возрасте. *Манускрипт. Социальная философия.* 2021 (а); Т. 14 (8): 1649–1652. Available at: https://doi.org/10.30853/mns210305
29. Парфенова О.А. Отложенное старение или поздняя взрослость в современном российском обществе. *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы:* материалы VII Всероссийской научной конференции с международным участием. Иркутск, 2023: 62–66.
30. Нескрябина О.Ф. Понятие поколение: логические особенности и практическое применение. *Общество.* 2024; № 2-2 (33): 75–77.
31. Ivanova O. Aging language and language typology, or why we should pay attention to cross-linguistic features when studying aging. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 11–16. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1239.
32. Baltes P.B., Baltes M.M. *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge (UK) and New York (NY): Cambridge University Press, 1993.
33. Чердак М.А. Старение головного мозга. *Проблемы геронауки*. 2023; № 2: 71–79.
34. Корсакова Н.К. Нейрогеронтопсихология: развитие идей школы А.Р. Лурия. *I Международная конференция памяти А.Р. Лурия:* сборник докладов. Москва: Факультет психологии МГУ, 1998: 191–194.
35. Пашина Л.А. Конституирование геронтолингвистической парадигмы знания и ее современные перспективы. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2021 (б); № 59: 101–111.

References

1. *Doklad o sostoyanii mer obschestvennogo zdravoohraneniya po bor'be s demenciej v mire: rezyume.* Zheneva: Vsemirnaya organizaciya zdravoohraneniya, 2021. Available at: https://iris.who.int
2. *Edinyj plan po dostizheniyu nacional'nyh celej razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda i na planovyj period do 2030 goda.* 2021. Available at: https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celey_razvitiya_do_2024g.pdf
3. Schecker M. *Sprache und Demenz. Sprache und Kommunikation im Alter*. Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung. Radolfzell, 2003: 278-292.
4. Roschina I.F. Issledovanie normal'nogo i patologicheskogo stareniya (nejropsihologicheskij podhod). M*edicinskaya psihologiya v Rossii*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015; T. 2 (31). Available at: http://mprj.ru
5. Korsakova N.K., Roschina I.F., Balashova E.Yu. *Gerontopsihologiya. Nejropsihologicheskij sindrom normal'nogo stareniya*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
6. Korsakova N.K., Roschina I.F. Nejropsihologicheskij podhod k issledovaniyu normal'nogo i patologicheskogo stareniya. *Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika.* 2009; № 3-4: 4-7.
7. Boxtel van W., Lawyer L. In the prime of life: ERP evidence for syntactic comprehension priming in older adults. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 49-86. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1108.
8. Thornton R., Leah L. Light Language Comprehension and Production in Normal Aging. *Handbook of The Psychology of Aging*. Sixth Edition. Academic Press, 2006: 262-287.
9. Luriya A.R. *Vysshie korkovye funkcii cheloveka.* Sankt-Peterburg: Piter, 2021.
10. Gorobec E.A., Esin R.G., Mart'yanov D.A., Lukoyanova Yu.K. Rasstrojstva sformirovannoj rechi: lingvisticheskie aspekty nominativnoj disfunkcii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 12-12: 2673-2676.
11. Temaeva I.V. Gerontnoe obschenie: sociolingvisticheskij vzglyad na problemu. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2020; T. 20 (4): 407-411.
12. Huang Li-he, Zhu Qi. Pragmatic Studies in Geronto-linguistics: Perspectives, Methods and Topics. *Journal of East China Normal University.* 2019; № 51 (6): 129-137. DOI: 10.16382/j.cnki.1000-5579.2019.06.014.
13. Melehin A.I. Osobennosti pragmaticheskoj funkcii rechi v pozdnem vozraste: principy diagnostiki i puti vosstanovleniya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2017; T. 6 (3): 39-52. DOI 10.17759/jmfp.2017060305.
14. Orlova O.S., Larina O.D., Kamardina E.K., Koroleva E.A. Gerontologopediya – novoe napravlenie v Rossijskoj reabilitacii. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: problemy, perspektivy, tehnologii*: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orel, 2023: 360-368.
15. Hoyer W.J., Verhaeghen P. Memory Aging. *Handbook of The Psychology of Aging*. Academic Press. 2006: 209-232.
16. Spector A., Thorgrimsen L., Woods B. et al. Efficacy of an evidence-based cognitive stimulation therapy programme for people with dementia: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*. 2003; Vol. 183, № 3: 248-254. DOI: 10.1192/bjp.183.3.248.
17. Roschina I.F., Kalantarova M.V., Shvedovskaya A.A., Hromov A.I. Profilaktika kognitivnogo snizheniya v pozdnem ontogeneze: programmy «Klinika pamyati» i «Kognitivnaya stimuliruyuschaya terapiya». *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. 2022; T. 11 (3): 44-70. DOI 10.17759/cpse.2022110302.
18. Burmakina N.G., Kulikova L.V., Popova Ya.V., Artem'eva A.I. Format teksta kak inklyuzivnaya praktika sovremennogo sociuma. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura.* 2022; T. 19 (3): 607-626. DOI 10.21638/spbu09.2022.313.
19. Nechaeva N.V., Hel'me K.S., Kairova `E.M. Perevod na yasnyj i/ ili prostoj yazyki kak intralingval'nyj vid perevoda i podgotovka perevodchikov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20 (3): 99-108.
20. Fröhlich W., Candussi K. Easy Language in Austria // Handbook of Easy Languages in Europe. Berlin: Frank & Timme, 2021: 27-52. DOI: 10.26530/20.500.12657/52628.
21. Bredel U., Maaß C. Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. *Duden*. Berlin: Dudenverlag, 2016: 3-25.
22. Solnyshkina M.I., Solov'ev V.D., Gafiyatova `E.V., Martynova E.V. Slozhnost' teksta kak mezhdisciplinarnaya problema. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki.* 2022; № 1: 18-39. DOI 10.20916/1812-3228-2022-1-18-39.
23. Kulikova L.V., Magirovskaya O.V., Shatohina S.A., Privalihina E.S., Arskij A.A. *Zhestovye yazyki: Lingvistika i social'naya inklyuziya.* Moskva: FLINTA, 2022.
24. Kramer U. Ageismus – Zur sprachlichen Diskriminierung des Alters. *Sprache und Kommunikation im Alter.* Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell, 2003: 257-277.
25. Bowie D., Gerstenberg A. Language and aging research: contradictions and aspirations. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 1-6. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1243.
26. Galkin K.A. Vliyanie medikalizacii vozrasta na predstavleniya ob individual'nom zdorov'e i starenii u pozhilyh lyudej. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 18. Sociologiya i politologiya. 2024; T. 30 (2): 209-227.
27. Nagibina I.G., Morgun V.G. Metaforicheskij mediaobraz pozhilogo cheloveka v kitajskoj social'noj seti «Douin'». *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2024; T. 24 (4): 101-108. DOI 10.37482/2687-1505-V365.

28. Pashina L.A. Vliyanie gerontostereotipov na obschenie i zdorov'e v pozhilom vozraste. *Manuskript. Social'naya filosofiya*. 2021 (a); T. 14 (8): 1649-1652. Available at: https://doi.org/10.30853/mns210305
29. Parfenova O.A. Otlozhennoe starenie ili pozdnyaya vzroslost' v sovremennom rossijskom obschestve. *Social'nye processy v sovremennom rossijskom obschestve: problemy i perspektivy:* materialy VII Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Irkutsk, 2023: 62-66.
30. Neskryabina O.F. Ponyatie pokolenie: logicheskie osobennosti i prakticheskoe primenenie. *Obschestvo.* 2024; № 2-2 (33): 75-77.
31. Ivanova O. Aging language and language typology, or why we should pay attention to cross-linguistic features when studying aging. *Journal of Language and Aging Research.* 2023; № 1 (1): 11-16. DOI 10.15460/jlar.2023.1.1.1239.
32. Baltes P.B., Baltes M.M. *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge (UK) and New York (NY): Cambridge University Press, 1993.
33. Cherdak M.A. Starenie golovnogo mozga. *Problemy geronauki*. 2023; № 2: 71-79.
34. Korsakova N.K. Nejrogerontopsihologiya: razvitie idej shkoly A.R. Luriya. *I Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati A.R. Luriya:* sbornik dokladov. Moskva: Fakul'tet psihologii MGU, 1998: 191-194.
35. Pashina L.A. Konstituirovanie gerontolingvisticheskoj paradigmy znaniya i ee sovremennye perspektivy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya.* 2021 (b); № 59: 101-111.

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 81'42:61 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-343-347

Shleynikova E.E., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of the Russian Language, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: jevgenija@bk.ru*
Kisel'nikova A.A., *senior teacher, Saint Petersburg State Pediatric Medical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: a.a.kiselnikova@gmail.com*

THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE DOCTOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE CRITERIA. The article is devoted to the study of indicators of professional communicative competence level, which are significant for patients in assessing the quality of medical care. The object of the study is feedback on the work of healthcare professionals, based on the analysis of which, the main problems in the verbal interaction between doctors and patients are identified, possible ways to eliminate existing communicative gaps are determined. The authors conclude that it is necessary to increase attention to the level of speech culture, which is an important indicator of a physician's professional competence, which is especially important in the context of the current patient-centered approach in medicine. It is advisable to use the results of the presented research as a material for the development of textbooks for specialized universities students, as well as methodological recommendations for the communicative tasks implementation in the field of medical services.

Key words: **medical discourse, doctor's speech behavior, professional communication, effective medical communication, patients' reviews**

Е.Е. Шлейникова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: jevgenija@bk.ru*
А.А. Кисельникова*, ст. преп., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: a.a.kiselnikova@gmail.com*

УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА

Настоящая статья посвящена изучению показателей уровня профессиональной коммуникативной компетенции, являющихся значимыми для пациентов при оценке качества оказания медицинской помощи. Объектом исследования выступают отзывы о работе сотрудников сферы здравоохранения, на основании анализа которых выявляются основные проблемы в речевом взаимодействии врача и пациента, определяются возможные пути устранения имеющихся коммуникативных лакун. Авторы приходят к выводу о необходимости повышения внимания к уровню речевой культуры, выступающему важным индикатором профессиональной состоятельности медика, что особенно актуально в контексте приоритетного в настоящее время пациенториентированного подхода в медицине. Результаты представленного исследования целесообразно использовать в качестве материала при разработке учебных пособий для студентов профильных вузов, а также методических рекомендаций по реализации коммуникативных задач в области медицинских услуг.

Ключевые слова: **медицинский дискурс, профессиональная коммуникация медика, речевое поведение врача, эффективная коммуникация, отзывы пациентов**

В системе взаимоотношений врача и пациента речь издревле обладает особой функциональной нагрузкой, что заложено в самом названии профессии, производного от общеславянского *вьрати* – говорить, то есть несущего коннотации «заговаривать, лечить словом» [1, с. 95]. Целительный потенциал вербального воздействия на больного обусловливает включение коммуникативных навыков в число неотъемлемых составляющих профессиональной компетентности медика, поскольку уровень их сформированности во многом определяет эффективность решения задач по оказанию помощи пациентам. При этом изучение медицинского дискурса последних лет, представленное в работах М.И. Барсуковой, Е.В. Виноградовой, В.В. Жура, В.Б. Куриленко, С.И. Маджаевой, С.В. Майборода, Е.В. Орловой, Е.А. Пономаренко и др., показывает наличие в обществе запроса на совершенствование речевого взаимодействия в сфере здравоохранения посредством перехода к использованию преимущественного поддерживающего стиля общения [2, с. 75]. Исследователи отмечают, что низкое качество речевой интеракции способно спровоцировать ятрогенное воздействие на пациента, противоречащее основополагающим принципам оказания медицинской помощи. В целом интерес к коммуникативным особенностям взаимодействия врача и пациента значительно актуализировался в связи с постепенным переходом от патерналистской модели общения к пациенториентированной, основанной на принципе сотрудничества в принятии решений относительно здоровья больного [3, с. 419]. Если долгие годы медицинский дискурс в различных формах его реализации являлся предметом анализа преимущественно исследователей, занимающихся его психологическими и лингвистическими особенностями (Л.С. Бейлинсон, М.И. Барсукова, Т.В. Кочеткова, В.И. Карасик, В.В. Жура, Т.Г. Карымшакова и др.), то в настоящее время коммуникативный аспект вводится в законодательные акты и методические рекомендации как один из качественных показателей организации медицинской помощи.

Так, в методических рекомендациях № 12-23 для медицинских работников, подготовленных сотрудниками «Центрального научно-исследовательского института организации и информатизации здравоохранения», детально описаны особенности профессиональной коммуникации, снижающие качество предоставляемых медицинских услуг, а также регламентированы способы их устранения [4]. Рекомендации Департамента здравоохранения московской области по общению врачей поликлиник с пациентами «О тиражировании проекта по проведению аудиоконтроля амбулаторного приема врача в медицинских организациях государственной системы здравоохранения города Москвы, оказывающих первичную медико-санитарную помощь взрослому и детскому населению» говорят о внедрении аудиоконтроля с целью оценки качества проведения амбулаторного приема на основании критериев, касающийся речевого поведения [5]. Учет коммуникативной компетенции как одной из важнейших в деятельности врача закрепляется Указом президента РФ от 06.06.2019 №254 «Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года», где регламентируется независимая оценка условий оказания услуг медицинскими организациями [6]. В целях осуществления последней Минздравом РФ устанавливаются следующие критерии: открытость и доступность информации о медицинской организации; комфортность условий предоставления и доступность получения медицинской помощи; время ожидания предоставления медицинской услуги; доброжелательность, вежливость, компетентность работников медицинской организации; удовлетворенность оказанными услугами [7].

Таким образом, умение вести диалог становится одним из ключевых показателей оценки профессиональной состоятельности медицинского работника. Эффективность его деятельности преимущественно определяется правильностью стратегий оказания медицинской помощи, в выбор которых активно вовлекается сам пациент. Успешность такого взаимодействия невозможна без соблюдения фундаментальных деонтологических и этических норм медицинской коммуникации: тактичности, осторожности, вежливости, эмпатии, учета индивидуальных особенностей личности, полноценного и доступного информирования и др. Являющийся базовым в этом ряду принцип «не навреди» призван опреде-

лять реализацию всех уровней врачебной практики, в том числе и общения с пациентом. Для последнего беседа с врачом зачастую выступает одним из наиболее показательных критериев в оценке качества предоставляемых медицинских услуг, свидетельством тому являются многочисленные отзывы, представляющие существенный интерес не только при выборе врача, но и при сборе информации для мониторинга деятельности организаций здравоохранения. Исходя из этого, мнение пациентов видится одним из факторов, анализ и изучение которых позволяет выявить основные проблемы в профессиональной коммуникации медиков и наметить пути их решения.

В виду вышесказанного, целью данного исследования стал анализ коммуникативных характеристик в общении врача, представленный в отзывах пациентов. Актуальность работы определяется не только вневременной важностью словесного воздействия в медицинской практике, но и введением навыков коммуникации в законодательное поле для оценки качества предоставляемых медицинских услуг, что требует привлечения внимания к указанной проблеме как в сфере трудовой деятельности медиков, так и в системе профессиональной подготовки будущих врачей. Научная новизна работы заключается в том, что, несмотря на наличие нормативных требований к речевому взаимодействию с пациентом, практические рекомендации для специалистов по ведению успешного диалога остаются недостаточно разработанными.

В настоящее время основной площадкой для выражения открытого мнения, безусловно, является Интернет, в пространстве которого представлены различные ресурсы с отзывами о работе медиков. В качестве объекта настоящего исследования был выбран один из наиболее репрезентативных информационных сервисов – медицинский агрегатор «НаПопраку». Выбор указанного источника обусловлен востребованностью ресурса среди пользователей и профессионалов, а также объемом представленной информации: ресурс включает тысячи отзывов на лечебные учреждения и их сотрудников. Кроме того, работа агрегатора получила признание в сфере цифровых коммуникаций – первое место в двух номинациях премии «Золотое приложение 2021», организованной Российской ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК), как лучшее приложение для здоровья и лучшее приложение медицинской компании. Непосредственным материалом для рассмотрения стали отзывы о работе специалистов одной из крупных клиник Санкт-Петербурга за 2024 год, предоставленные сервисом «НаПопраку». В работе применяются методы лингвистического и дискурс-анализа, описательный метод, а также систематизация и интерпретация полученных результатов. На основании исследования представленного в открытом доступе материала решались следующие задачи работы: определить основные проблемы в общении с врачом, являющиеся значимыми критериями для пациентов при оценке его профессиональной состоятельности; дать обоснование выявленным коммуникативным неудачам; определить пути совершенствования речевой культуры медиков; представить практический материал для использования в обучающих целях при подготовке и повышении квалификации врачей. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении поля изучения медицинского дискурса за счет включения в него отзывов пациентов как формы общественного контроля над качеством медицинских услуг и оценки профессиональной состоятельности врачей. Практическая значимость определяется задачами исследования, поскольку полученные данные могут стать основой при разработке методических рекомендаций по организации работы сферы здравоохранения, а также учебных пособий для медицинских вузов. Последнее видится особенно значимым, поскольку «новая культура общения» медицинского персонала с пациентами, характеризующаяся переходом от патерналистской к кооперативной модели взаимодействия, требует корректировки содержания учебных программ по речевой подготовке студентов-медиков [8, с. 84].

В анализируемых отзывах фокус нашего внимания был направлен на частотные характеристики проблемных аспектов, отражающих значимые составляющие медицинской коммуникации, анализ которых невозможен без учета основополагающих установок в речевом взаимодействии врача и пациента. В этом отношении особенно значим принцип восприятия, сформулированный Б.Ф. Поршневым, по мнению которого даже истинная и полезная информация может быть отвергнута адресатом, не пройдя через фильтр доверия [9, с. 187]. Основная потребность пациента, пришедшего на прием, заключается в получении врачебной рекомендации, определении пути к выздоровлению. Однако будет ли больной следовать этим наставлениям, зависит не только от профессиональной компетентности врача, но и доверия к нему. Если источник речи вызывает настороженность, человек отклоняет идущее от него побуждение или подвергает это побуждение проверке [9, с. 187]. Таким образом, перед врачом стоить задача не только верно диагностировать заболевание и назначить наилучшее лечение, но прежде всего устранить барьер недоверия между ним и пациентом. Ключом к этому служит способность к эффективной коммуникации, невозможная без должного понимания профессиональной речевой культуры, представляющей собой многоаспектную структуру.

Так, В.В. Жура и Ю.В. Рудова выделяют следующие аспекты коммуникативно-речевой культуры врача: нормативный, коммуникативный и этический [10, с. 11–12]. Нормативный аспект подразумевает владение лексическими, грамматическими и стилистическими нормами языка; коммуникативный включает правильность, точность, логичность, выразительность и ясность речи; этический аспект заключает в себе умение владеть нормами и правилами речевого поведения [10, с. 12]. Как показывает проведенный нами анализ, именно этический аспект речевой культуры врача является наиболее рискогенным при общении с пациентом и требует детального анализа лакун, приводящих к коммуникативным неудачам.

К сожалению, в общественном мнении сложился устойчивый стереотип о поведении врачей в государственных медицинских организациях, характеризующийся устойчивыми негативными коннотациями. В литературе, кино, городском фольклоре бытует образ врача, которого мало интересует пациент, а установление с ним доброжелательных отношений не считается необходимым. В выборке проанализированных отзывов мы также обнаруживаем его отражение: «*Даже в обычной поликлинике серьезнее относятся к пациентам!*»; «*Это что-то с чем-то. Такого отношения даже в госполиклинике не встретишь. Жуткая хамка*»; «*Абсолютно безразличный врач. Ничего не объясняет, на вопросы пациента отвечает неохотно и старается побыстрей закончить прием. Токсично шутит над недостатком веса, над тем что за всю жизнь не делал конкретное узи и тд. Спасибо, за таким отношением я могу и в поликлинику сходить бесплатно*»; «*Когда начала задавать вопросы по лечению, смотрел на меня как на дуру и громко вздыхал <...> За приём просят 3600, а обслуживание не дотягивает даже до обычной поликлиники*»; «*В целом прием хуже чем в районной травме*»; «*Даже в обычной поликлинике серьезнее относятся к пациентам!*»; «*Ощущение что я побывала в гос.поликлинике времен совка где никто не следит за своим языком*». (Здесь и далее цитирование приводится с сохранением орфографии и пунктуации авторов отзывов).

Подобного рода мнения вызывают озадаченность и подтверждают наличие проблем в сложившейся культуре общения, что требует детального анализа с целью представления речевого портрета специалиста, посещение которого вызывает неприятие пациентов, а также определения коммуникативных качеств, требующих отслеживания, корректировки и последующего усовершенствования с целью повышения уровня профессиональной речевой компетенции, понимаемой нами в качестве комплекса знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность речевого взаимодействия врача и пациента.

В силу своей институциональности общение в сфере здравоохранения предполагает особую регламентированность данной коммуникации. Медицинская консультация – это комплекс речевых актов клинического дискурса, имеющий четкую структуру, которую можно представить в виде цепочки жанров речи: жалоба, профессиональный медицинский вопрос, указание при объективном исследовании, постановка диагноза, медицинская рекомендация [11, с. 119]. Каждому из коммуникантов при этом отводится определенная «роль», а диалог строится в соответствии с предусмотренными речевыми моделями общения «клиента» (в нашем случае – пациент) и «агента» института (врач), представления о которых закреплены в нашем языковом сознании. Согласно общепринятой трактовке В.И. Карасика, коммуникативная диада представителя социального института (агента) и человека, не принадлежащего в ситуации общения к этому социальному институту (клиента), является существенной чертой, определяющей институциональный дискурс [12, с. 13]. Таким образом, отступление от привычных норм институционального дискурса вызывает негативную реакцию участника общения.

Одним из подобных параметров коммуникации выступают нормы обращения к собеседнику. Принятой формой вежливости является обращение на «вы» и по имени-отчеству. Безусловно, во врачебной практике есть ряд ситуаций, когда возможно и даже необходимо обращение на «ты» (общение с ребенком; давно знакомым пациентом; в чрезвычайных обстоятельствах при необходимости быстро сократить дистанцию между собеседниками; в эмоционально напряженной ситуации, когда требуется успокоить больного), но эти случаи являются исключением из общего правила. Нарушение этикетной формы обращения зачастую воспринимается пациентами негативно: «*Во время процедуры врач обращался ко мне эпитетами “куколка” <...> У меня есть имя и уважительно будет обращения именно по имени*»; «*“доктор” общается на “ты” и ведёт себя хамовато – заносчиво, может и хороший специалист, но человек неприятный*». Анализ отзывов подобного толка позволяет сделать вывод, что при переходе к более неформальному обращению врач должен быть абсолютно уверен в допустимости и уместности своей манеры поведения, а также достаточно хорошо знать пациента, чтобы понять и почувствовать потребность в деформализации общения.

Основная клиническая часть беседы в рамках медицинской консультации реализуется в опросе, построенном по диалогической формуле «вопрос врача – ответ пациента» со сменой коммуникативной инициативы. Передача такой инициативы требует от врача речевых усилий, направленных на демонстрацию внимания, а также навыков активного слушания. В отзывах пациенты часто высказывают недовольство, что врач не слушает/не слышит их жалобы, относится к словам без должного внимания: «*Врач, к сожалению, не был заинтересован даже в том, чтобы меня выслушать, в итоге, ушла с приёма ни с чем…(«Он нам даже слово дать не сказал, чтобы мы рассказали всю ситуацию. Он же не господь бог все знать!!!!*»; «*Из 30 минут приема врач вносил данные в компьютер примерно минут 20. На мои жалобы особо не реагировал, назначил мне арбидол (при том, что я жаловалась на высокую температуру в течение 3, 5 дней) и счастливо отправил домой лечиться*»; «*У него не было какой-либо заинтересованности в моих жалобах и в моем анамнезе*». Невнимательное отношение специалиста может проявляться также и в чрезмерной спешке: «*Не*

внимательная, не изучает историю болезни, ощущение что хочет быстрее закончить прием»; «Ранее у хирурга и онколога уже были, об этом сообщали врачу, но она в план обследования включила этих врачей, лишь бы отфутболить из кабинета»; «*И самым вопиющим фактом ещё стало то, что доктор даже не указала повторную явку, такой молчаливый намёк, что никакого дела до результатов лечения согласно ее назначениям ей вообще нет. Ну так.. отмахнулась, как от назойливой мухи»*; «*И осмотр и сбор анамнеза и лечение было сделано на тройку, врачу было абсолютно все равно на жалобы, он хотел просто побыстрее выпроводить из кабинета*». С точки зрения культуры общения и профессионального этикета недопустимо перебивать пациента во время его ответов. Однако в отзывах нередко встречается описание подобных ситуаций: «*Врач постоянно перебивала и не слушала, всем видом показывая как ей не интересно знать причины моего недуга, мол знаем все и так… было не приятно*»; «*Врач сходу начала перебивать, пока я рассказывала о симптомах*»; «*Не вежливая, не приветливая, не доброжелательная. Не слушает ответы на свои вопросы, перебивает*»; «*Доктор не слышит, перебивает, выражает свое надменное отношение*».

Во избежание подобных ошибок в коммуникативном арсенале врача базовым должен стать навык активного слушания, универсальные техники которого приводятся в работах таких специалистов, как К.Р. Амлаев, С.А. Бакунц, В.Н. Мажаров; С.В. Трушкина и др. В качестве основных форматов выстраивания беседы, помогающих пациенту свободно говорить о своих жалобах и тем самым способствующих повышению эффективности общения, указываются следующие [13; 14]:

1. Вербальная демонстрация интереса. Пациенту необходимо получать отклик на свои высказывания, что позволяет более уверенно продолжать повествование. Для этого целесообразно использовать короткие реплики, выражающие согласие, понимание и одобрение, такие как «хорошо», «так», «продолжайте», «да», «конечно», «понимаю», «правильно», «ага», «м-мм» и т. д. Также возможно повторение некоторых последних сказанных пациентом слов с утвердительной или полувопросительной интонацией. Удачным приемом является обобщение и перефразирование жалоб больного, повторяющих суть сказанного в более короткой и ясной форме, начинающихся со слов: «Если я Вас правильно понимаю, то…», «Верно ли я услышал, что…», «Правильно ли я поняла, что Вам…» и т. п.

2. Невербальные сигналы. Подтверждать свое внимание нужно и на паралингвистическом уровне с помощью положения тела (развернувшись корпусом и лицом к пациенту), кивков, зрительного контакта и др.

3. Демонстрация уважения к собеседнику. Не следует прерывать речь пациента, важно выслушать все, что пациент запланировал сказать, насколько это возможно.

4. Завершающий этап. В конце беседы важно удостовериться, что пациент смог обсудить все волнующие его вопросы, получил необходимые ответы и согласен с выбранным курсом терапии. Желательно выяснить, что вызывает у него особое беспокойство, тревогу.

Значительное внимание в отзывах пациентов уделяется проблемам консультирования и предоставления больным либо их родственникам / официальным представителям необходимой информации о проблемах, связанных с состоянием здоровья, особенностями лечения и т. п. К примеру, часто встречаются жалобы на то, что врачи не отвечают на вопросы, игнорируют их: *«Я пришла с вопросами, и не получила на них ответа, скорее, вопросов стало больше и осталось очень неприятное впечатление»*; «*Какой специалист это, если элементарно не может ответить на интересующие вопросы??? Хамство, грубиянство, кошмар просто! Если у кого то есть возможность посетить другого специалиста, настоятельно рекомендую!»*; «*Грубый врач, не отвечает на вопросы пациента <...> К пациентам отношение как к вещам; на вопрос о больной спине не ответил. выполненные по назначению невролога мрт спины даже не посмотрел, предоставленные мамой медицинские документы, приемы других врачей, обследования и назначенный ей курс лечения даже не посмотрел. вел себя очень пренебрежительно, грубовато, торопливо, небрежно*»; «*На вопросы врач не ответила. Сказала: «вы прививку пришли ставить, а не консультироваться»»*. Поводом негативной реакции пациента также становятся неумение или нежелание врача объяснять особенности диагноза и лечения, причины назначений, а также механизм действия рекомендуемых препаратов: *«Врач не объясняет зачем, просто прописывает, значит должны пить. Все вопросы-ответы тоже клещами вытаскивала. Грубая, не контактная. Всем врачам! Вы работаете в такое время, когда люди озабочены своим здоровьем, спрашивают, им надо объяснять, говорить»*. Кроме того, встречаются ситуации, когда медиками не учитывается мнение больного: *«УЗИ по ее мнению ни о чем не скажет, стала навязывать осмотр гинекологический, я ей сказала, что мне не надо ничего кроме УЗИ, но видимо слова пациента для нее пустой звук»*. Как видно из представленных примеров, не все врачи готовы к партнерскому диалогу, ждут от пациента послушания и негативно реагируют на проявления инициативы. Подобное положение дел противоречит потребности больного быть посвященным в тонкости заболевания и планирования лечения, что совершенно не соответствует текущим тенденциям в организации медицинской коммуникации. В настоящее время прежняя патерналистская модель взаимоотношений, предполагающая абсолютный авторитет врача и подчиненное положение пациента, уступает место коллегиальной, партнерской, модели, где участники общения равноправны в выборе методов диагностики и средств лечения. Такой переход предполагает кардинальные изменения речевого поведения и выбора языковых средств [15, с. 65].

Наряду с внимательным отношением к запросам по разъяснению требующейся информации весьма значимым аспектом эффективной коммуникации пациентам видится проявление в свой адрес эмпатии как одного из определяющих аспектов в достижении взаимопонимания между участниками общения, что во многом способствует успешной постановке диагноза и дальнейшего лечения. Оставляя негативные отзывы, пациенты часто отмечают безразличное отношение специалистов: *«Равнодушно выслушала жалобы, симптомы. Совершенно безучастна»; «Абсолютно незаинтересованный безразличный доктор, который к тому же никак не помог»; «Во время консультации доктор зевает (и при этом рот не прикрывает), трет глаза… еще хорошо, что в носу не ковыряется и козявки не жует... И из-за этого неприятно было находится в одном кабинете с ним»; «Врач печатала весь прием. Не вникала в анамнез пациента. Лечение как таковое не назначила, никаких рекомендаций толковых не дала»; «Не понравилось: ни о чем, 30 минут приём, холодные руки, равнодушие»*. Безразличие может проявляться не только к словам, но и к состоянию пациента: *«Доктор делал манипуляцию молча, не реагируя на то, что мне очень больно. После перевязки стало хуже, о чем сказала ему. Он без моего согласия решил переделать операцию, стал колоть обезболивающее, не реагируя на мою просьбу не делать этого и дать мне немного успокоится. Процедуру проводил очень резко и больно, не объясняя что делает. После, не обращая внимание на мои жалобы на то, что у меня кружится голова – выставил в коридор «прикладывать» лед. В целом прием хуже чем в районной травме, что такое сострадание и человеческое отношение врач не знает»*.

Помимо этого, отмечается отношение к пациентам свысока: *«После исследования я попыталась уточнить, несут ли опасность выявленные образования, но мне показалось, что врач подчеркнула всем своим видом, как глуп мой вопрос»; «Неприятная, высокомерная, и цена ее консультации явно переоценена»; «ничего по делают только надменное лицо и легкие упреки»; «Высокомерная манера разговаривать с пациентом. Ужасно! Высокомерная, пациента вообще не слышит. Смотрит очень поверхностно и даже как-то брезгливо»; «Манера разговора в сухом тоне как будто мы были на допросе у следователя»; «Мне не понравился приём. По профессиональным качествам ничего не могу сказать, но общение с пациентом очень высокомерное, я бы даже сказала грубое»*. Отрицательное впечатление складывается и при неумении либо нежелании успокоить и поддержать пациента: *«Запомнилось, что <...> не только не успокоила, но и, по-моему, язвительно дала понять, что на данный момент опасности здоровью нет, но это ничего не значит»; «Фдс процедура очень неприятная и мне врач ее пройти не помогла. Было очень больно и плохо, горло повреждено. Делала эту процедуру уже не один раз и у врачей женщин и мужчин. Очень пожалела, что не пошла к врачу, у которого делала до того. Это небо и земля. Я даже улыбалась после. Тут я вылетела вся в слезах... И мне еще пытались внушить, что я виновата. Прекрасно! Больше ни ногой и не советую никому»*. Необдуманные слова, неосторожные высказывания медиков способны по-настоящему напугать пациентов: *«Назначения крайне сомнительные, после моего отказа от введения внутримышечно антибиотика на базе клиники, начала использовать метод запугивания: да вы не понимаете, если не будете лечиться, то попадете в больницу и пр.»; «Напугала, сказала, что все плохо только госпитализация. Назначила уколы антибиотики хотя просила, чтоб таблетки. Вообщем написала процедур и уколов тысяч на 20 и через два дня на приём»; «Осталась недовольна приемом логопеда. Меня довела до слез, поставив ребёнку на ровном месте зпр. Другие специалисты были в шоке от заключения этой дамы»*.

Очевидно, что отсутствие заинтересованности в налаживании контакта порождает конфликтные ситуации, снижающие эффективность взаимодействия в медицинской коммуникации. Как отмечает Т.А. Ковелина, работа врача требует умения искренне сопереживать страданиям больных, пропускать их «сквозь свое сердце» [16, с. 25]. Пациент, пришедший на консультацию, находится в эмоционально уязвимом состоянии, речевое поведение доктора может усугубить это положение или, наоборот, облегчить его [17, с. 148]. Каждый речевой акт врача должен быть подчинен цели помочь больному, снизить уровень тревоги, направить на путь к выздоровлению, обеспечив психологический комфорт для дальнейшей борьбы с болезнью.

Недостаточно эмпатийное отношение может проявляться и в отсутствии либо низком уровне коммуникативной инициативы со стороны врача, что также отмечается в рассмотренных отзывах в качестве фактора, способствующего возникновению тревоги, непонимания происходящего: *«Врач, если можно так сказать, в полной тишине провела процедуру узи молочных желез и примерно в середине сказала киста. Потом снова молчание и потом процедура закончилась. Наводящими вопросами, я со своей стороны, выяснила ситуацию в общих чертах»; «Вопросы одни и те же задавала несколько раз, вопросов задавала мало. Разочарование полное. Не советую»; «Врач равнодушная, скучала, зевала, закончила приём раньше времени, а начала на 11 мин позже, хотя я пришла вовремя. Говорить совершенно не умеет или не хочет»; «Врач была сразу не приветлива и 90% времени молчала. После осмотра и заполнения карты по-*

звонила ассистенту и попросила принести радиоволну. Никаких пояснений, объяснений, ничего»; «очень грубая, без сочувствия. во время всех осмотров мне было больно, врач делала резкие движения, не предупреждала о том, что сейчас будет делать и зачем»; «Делали УЗИ почек, доктор в процессе ничего не комментировал, смотрел торопливо. За весь визит врач сказал пару слов. Не хватило добродушия и контакта».

Недостаточное проявление эмпатии отмечается не только в отзывах пациентов, к подобным выводам приходят и исследователи медицинского дискурса. Так, в частности С.И. Маджаева отмечает, что в нашей стране новая культура общения врача с больными еще только формируется, и неэмпатичность является ее чертой, широко распространенной в современном здравоохранении [18, с. 211], в то время как эмпатия, по верному замечанию А.Н. Штыровой, служит ориентиром для верного выбора коммуникативных приемов и выражается в поддержке, способной направлять эмоции пациента [19, с. 102]. Следует также учитывать, что, согласно институциональным принципам медицинского дискурса, владение инициативой делегируется врачу, исходя из его лидирующей роли в общении как организатора процесса консультации, определяющего ее начало, вектор развития, смены тем и роли говорящего. При этом нежелание или неумение вести диалог свидетельствуют о низкой речевой компетентности специалиста.

Свидетельством низкой коммуникативной культуры и профессиональной несостоятельности медика выступают отзывы пациентов, описывающих абсолютно недопустимые в рамках медицинской консультации ситуации, связанные с прямым нарушениям деонтологических и этических норм общения. В этом ряду пациенты высказывают жалобы на проявление грубости и бестактности в свой адрес: *«Пришла узнать, что с ребёнком, выяснить причину затяжных зелёных соплей. Врач хам[…] и с порога охарактеризовал меня как мамку, ребёнку которой срочно нужны антибиотики (хоть я и слова про них не сказала)»; «Месяц назад обращались сыном к этому врачу ужасная нет слов орет кричит!»; «Врач грубит, хамит, не знакома с понятием клиентоориентированности»; «Врач очень грубый. <...> Не рекомендую ни в коем случае этого доктора. Ушла с приема с испорченным настроением»; «Ужасно невролог относится к пациенту. Унижая, выделяя его черты!»; «Максимально разочарована. Глубокий непрофессионализм врача <...> по отношению к пациенту. Комментарии по типу «Детский сад, трусы на лямках», «Двойка за поведение» в адрес взрослого человека. Вместо стабилизации и так не лучшего состояния, в том числе и общей подавленности в связи с обострением хронической болезни, врач позволила себе отчитать пациента, катастрофизировала течение и возможные исходы болезни»; «открыто выражала личное недовольство в течение всего приема. 45 минут оскорблений, за которые еще и нужно было заплатить»; «Пришла – и тут самое главное началось: это вы вам делать не будем, а если будем, то по двойной цене. Ах у вас плохие вены, на это нам все равно, и тд. и тп – и все на повышенных тонах (мы же видим, что вы «бедная»!). В общем я ушла, вызвала такси, и уехала туда, где меня уважают и не пытаются обмануть»; «Напыщенная и безразличная к твоим проблемам со здоровьем. Создалось впечатление, что просто делает свои деньги. Соответственно интересует только это. На приеме сказал, что я алкоголик, хотя таковым не являюсь. Тут же появилась надменность на ее лице и дальше, как говорится, по списку. Больше к ней не пойду»; «Помню, что слышала, мол, в моем возрасте у меня уже должно быть двое детей, и советы о том, что нужно скорее беременеть, хотя я ждала только комментарии по самому исследованию, которое меня беспокоило в первую очередь»*.

Описанные ситуации с точки зрения речевой коммуникации относятся к экстернальным, или внеположным жанрам речи, то есть принципиально невозможны для медицинского дискурса [11, с. 120]. Обвинения, оскорбления, упреки, замечания о личной жизни больного, разговор на повышенных тонах абсолютно недопустимы в общении врача и пациента. Провокация конфликтного диалога совершенно исключает возможность оказания медицинской помощи, как следствие – говорит о профессиональной непригодности врача.

В заключение можно отметить, что по результатам проведенного анализа к основным аспектам, снижающим эффективность взаимодействия врача и пациента, можно отнести следующие: неуместную деформализацию обращения; недостаточно внимательное отношение к жалобам больного; неумение вести партнерский диалог, предполагающий приобщение обоих участников общения к выбору путей и методов лечения; низкий уровень коммуникативной инициативы медиков; наличие внеположных речевых актов (таких как запугивание, упрек, критические замечания, обвинение, оскорбление). Безусловно, опубликованные в сети Интернет отзывы в качестве источника информации могут не отражать полноты реальной ситуации в силу представления только одной точки зрения, высказанной практически обезличенным пользователем. Однако обозначенные здесь моменты наглядно демонстрируют факторы в речевом поведении врачей, способные вызывать негативную реакцию и недоверие пациента, нарушить целостность медицинской консультации и тем самым существенно снизить ее эффективность, нивелировать возможность позитивного итога взаимодействия – достижение комплаенса о ходе лечения. Более того, результатом коммуникативных неудач, связанных с указанными проблемами, могут стать ятрогенные психологические последствия, противоречащие главному принципу медицинской деятельности «не навреди». Следовательно, уровень коммуникативной компетенции во многом определяет успешность оказания медицинской помощи и выступает одним из значимых критериев профессиональной состоятельности врача, что особенно значимо в контексте пациентоориентированного подхода, приоритетного для современной системы здравоохранения. Исходя из этого, необходимо повышать внимание к культуре профессиональной речи в рамках вузовской подготовки, а также на протяжении всей трудовой деятельности медиков. Материалы настоящего исследования, в свою очередь, могут быть использованы для разработки методических рекомендаций по реализации коммуникативных задач при оказании медицинской помощи, а также в создании учебно-методических пособий для дисциплин по культуре профессиональной речи и языку специальности в медицинском вузе либо на курсах повышения квалификации.

Библиографический список

1. *Краткий этимологический словарь русского языка*. Составители Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. Москва: Просвещение, 1971.
2. Кисельникова А.А., Пашковский Е.А. Социальная поддержка как фактор повышения эффективности взаимодействия между врачами и пациентами. *ДИСКУРС*. 2022; Т. 8, № 6: 72–84.
3. Хальфин Р.А., Мадьянова В.В., Столбов А.П. и др. Концепция пациентоориентированной модели организации медицинской помощи. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2018; Т. 26, № 6: 418–423.
4. *Организация записи на прием к врачу, в том числе через единый портал государственных и муниципальных услуг и единые региональные колл-центры (издание третье, переработанное и дополненное)*. Методические рекомендации №12-23 (утв. ФГБУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава России 27.09.2023). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407868383/
5. *О тиражировании проекта по проведению аудиоконтроля амбулаторного приема врача в медицинских организациях государственной системы здравоохранения города Москвы, оказывающих первичную медико-санитарную помощь взрослому и детскому населению*. Приказ Департамента здравоохранения г. Москвы от 20 декабря 2023 г. N 1241. Available at: https://base.garant.ru/408348347/
6. *Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года*. Указ президента РФ от 06.06.2019 №254. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72164534/
7. *Об утверждении критериев оценки качества медицинской помощи*. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 10 мая 2017 г. № 203н. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71575880/
8. Шлейникова Е.Е., Бугаева И.С., Кисельникова А.А. Коммуникативная стратегия заботы о пациенте в аспекте профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 80–84.
9. Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история (Элементарное социально-психологическое явление и его трансформации в развитии человечества). *Историческая психология и социология истории*. 2010; № 2: 185–219.
10. Жура В.В., Рудова Ю.В. Коммуникативно-речевая культура врача. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2016; Т. 13, № 1: 10–15.
11. Пономаренко Е.А. Классификация речевых жанров институционального (медицинского) дискурса (на материале произведений русских писателей-врачей). *Жанры речи*. 2015; № 1 (11): 117–121.
12. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт языкознания Российской академии наук», 1992.
13. Амлаев К.Р., Бакунц С.А., Мажаров В.Н. Врачи и пациенты. Кто они друг для друга? *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2022; Т. 30, № 3: 442–447.
14. Трушкина С.В. Коммуникативные техники повышения комплаентности пациентов в практике врача. *Медицинская психология в России*. 2018; Т. 10, № 5 (52): 6.
15. Майборода С.В. Коммуникативные стратегии и тактики в речевой партии врача в диалоге о самолечении. *Вестник Томского государственного университета*. 2019; № 448: 65–74.
16. Ковелина Т.А. Общение как форма профессиональной культуры врача. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2006; № 5: 20–26.
17. Кисельникова А.А. Речежанровая характеристика экспресс-консультации как нового феномена медицинского дискурса. *Дискурс*. 2024; Т. 10, № 1: 137–150.
18. Маджаева С.И. Эмпатия как лингвоэкологический фактор профессии врача. *Известия ВГПУ*. 2019; № 1 (134): 207–213.
19. Штырова А.Н. Изучение медицинского скрипта в курсе РКИ «Русский язык для профессиональных целей» как средство формирования ассертивного стиля профессиональной коммуникации. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 12: 101–104.

References

1. *Kratkij `etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sostaviteli N.M. Shanskij, V.V. Ivanov, T.V. Shanskaya. Moskva: Prosveschenie, 1971.
2. Kisel'nikova A.A., Pashkovskij E.A. Social'naya podderzhka kak faktor povysheniya `effektivnosti vzaimodejstviya mezhdu vrachami i pacientami. *DISKURS*. 2022; T. 8, № 6: 72-84.
3. Hal'fin R.A., Mad'yanova V.V., Stolbov A.P. i dr. Koncepciya pacientoorientirovannoj modeli organizacii medicinskoj pomoschi. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i istorii mediciny*. 2018; T. 26, № 6: 418-423.
4. *Organizaciya zapisi na priem k vrachu, v tom chisle cherez edinyj portal gosudarstvennyh i municipal'nyh uslug i edinye regional'nye koll-centry (izdanie tret'e, pererabotannoe i dopolnennoe)*. Metodicheskie rekomendacii №12-23 (utv. FGBU "CNIIOIZ" Minzdrava Rossii 27.09.2023). Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407868383/
5. *O tirazhirovanii proekta po provedeniyu audiokontrolya ambulatornogo priema vracha v medicinskih organizaciyah gosudarstvennoj sistemy zdravoohraneniya goroda Moskvy, okazyvayuschih pervichnuyu mediko-sanitarnuyu pomosch' vzroslomu i detskomu naseleniyu*. Prikaz Departamenta zdravoohraneniya g. Moskvy ot 20 dekabrya 2023 g. N 1241. Available at: https://base.garant.ru/408348347/
6. *Strategii razvitiya zdravoohraneniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Ukaz prezidenta RF ot 06.06.2019 №254. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72164534/
7. *Ob utverzhdenii kriteriev ocenki kachestva medicinskoj pomoschi*. Prikaz Ministerstva zdravoohraneniya RF ot 10 maya 2017 g. № 203n. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71575880/
8. Shlejnikova E.E., Bugaeva I.S., Kisel'nikova A.A. Kommunikativnaya strategiya zaboty o paciente v aspekte professional'no-rechevoj podgotovki inostrannyh studentov medicinskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 80-84.
9. Porshnev B.F. Kontrsuggestiya i istoriya (`Elementarnoe social'no-psihologicheskoe yavlenie i ego transformacii v razvitii chelovechestva). *Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii.* 2010; № 2: 185-219.
10. Zhura V.V., Rudova Yu.V. Kommunikativno-rechevaya kul'tura vracha. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Lingvistika. 2016; T. 13, № 1: 10-15.
11. Ponomarenko E.A. Klassifikaciya rechevyh zhanrov institucional'nogo (medicinskogo) diskursa (na materiale proizvedenij russkih pisatelej-vrachej). *Zhanry rechi.* 2015; № 1 (11): 117-121.
12. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa.* Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe uchrezhdenie nauki «Institut yazykoznaniya Rossijskoj akademii nauk», 1992.
13. Amlaev K.R., Bakunc S.A., Mazharov V.N. Vrachi i pacienty. Kto oni drug dlya druga? *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i istorii mediciny.* 2022; T. 30, № 3: 442-447.
14. Trushkina S.V. Kommunikativnye tehniki povysheniya komplaentnosti pacientov v praktike vracha. *Medicinskaya psihologiya v Rossii.* 2018; T. 10, № 5 (52): 6.
15. Majboroda S.V. Kommunikativnye strategii i taktiki v rechevoj partii vracha v dialoge o samolechenii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 448: 65-74.
16. Kovelina T.A. Obschenie kak forma professional'noj kul'tury vracha. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki.* 2006; № 5: 20-26.
17. Kisel'nikova A.A. Rechezhanrovaya harakteristika `ekspress-konsul'tacii kak novogo fenomena medicinskogo diskursa. *Diskurs.* 2024; T. 10, № 1: 137-150.
18. Madzhaeva S.I. `Empatiya kak lingvo`ekologicheskij faktor professii vracha. *Izvestiya VGPU.* 2019; № 1 (134): 207-213.
19. Shtyrova A.N. Izuchenie medicinskogo skripta v kurse RKI «Russkij yazyk dlya professional'nyh celej» kak sredstvo formirovaniya assertivnogo stilya professional'noj kommunikacii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2025; № 12: 101-104.

Статья поступила в редакцию 05.05.26

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-347-350

Tretyakova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, NUST MISIS (Moscow, Russia), E-mail: eatretiakova@mail.ru*
Kornienko S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, NUST MISIS (Moscow, Russia); doctoral postgraduate, Department of History of Journalism and Literature of the Faculty of Journalism, Moscow State University named after A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

STRATEGIES OF TRANSLATIONAL MIMESIS: DENIS DIDEROT'S "RAMEAU'S NEPHEW" INTERPRETATIONS BY J.W. GOETHE AND A.V. FEDOROV. The article provides a comprehensive comparative analysis of literary translation strategies applied to Denis Diderot's dialogue Rameau's Nephew. The object of the study includes the original text and its canonical translations into German (J.W. Goethe, 1805) and Russian (A.V. Fedorov, 1937). The research focuses on the linguistic mechanisms of transforming "corporeal mimesis"—the plastic nature of the protagonist's discourse. Through the analysis of lexico-grammatical transformations, the study confirms the hypothesis of a fundamental divergence in translation methods: Goethe's German translation builds a "vertical" morphological structure (prefixal compression) that enhances the philosophical resonance of the text, whereas A.V. Fedorov's Russian translation implements a "horizontal" strategy of lexical expansion (analytical constructions and colloquialisms), shifting the protagonist's expression into the social dimension. It is important to emphasize that the effect of "social grounding" emerging in the Russian text is a result of stylistic accentuation, conditioned by the systemic relations of the Russian language and the influence of the national literary canon. The paper combines linguistic analysis with a philosophical approach to the figure of the Nephew (drawing on Hegel's concept of the "disintegrated consciousness"), aiming to demonstrate how linguistic structure influences the reconstruction of Enlightenment philosophical meanings.

Key words: **Rameau's Nephew, Diderot, Goethe, Enlightenment, Literary translation, Comparative studies, A.V. Fedorov**

Е.А. Третьякова*, канд. филол. наук, доц., НИТУ «МИСИС», г. Москва, E-mail: tretyakova@gmail.com*
С.А. Корниенко*, канд. филол. наук, доц., НИТУ «МИСИС»; докторант, ФГБОУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова», г. Москва, E-mail: sergeykornienko@mail.ru*

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО МИМЕСИСА: «ПЛЕМЯННИК РАМО» Д. ДИДРО В ИНТЕРПРЕТАЦИИ И.В. ГЁТЕ И А.В. ФЁДОРОВА

В статье предпринимается попытка комплексного сравнительно-сопоставительного анализа стратегий художественного перевода диалога Дени Дидро «Племянник Рамо». Объектом исследования выступает текст оригинала и его канонические переводы на немецкий (И.В. Гёте, 1805 г.) и русский (А.В. Фёдоров, 1937 г.) языки. Предметом исследования являются лингвистические механизмы трансформации «телесного мимесиса» – пластической природы дискурса главного героя. На основе анализа лексико-грамматических трансформаций подтверждается гипотеза о фундаментальной дивергенции переводческих методов: немецкий перевод Гёте выстраивает «вертикальную» морфологическую структуру (префиксальная компрессия), которая усиливает философский пафос текста, в то время как русский перевод А.В. Фёдорова реализует «горизонтальную» стратегию лексического расширения (аналитизм и просторечие), что переводит экспрессию героя в социальную плоскость. Важно подчеркнуть, что возникающий в русском тексте эффект «социального заземления» является следствием стилистической акцентуации, обусловленной системными связями русского языка и влиянием отечественного литературного канона. Работа сочетает лингвистический анализ с философским подходом к образу Племянника (сообразуясь с концептом «разорванного сознания» Гегеля), стремясь показать, как языковой строй влияет на реконструкцию философских смыслов Просвещения.

Ключевые слова: **Племянник Рамо, Дидро, Гёте, просвещение, художественный перевод, компаративистика, А.В. Фёдоров**

Изучение «Племянника Рамо» Дени Дидро представляет собой интригующую задачу в истории мировой филологии. Текст этого просветительского романа перестает быть артефактом, становясь пространством смысловых и лингвистических трансформаций. Как отмечает Н.Т. Пахсарьян, это произведение обрело парадоксальную издательскую историю: рукопись романа, долгое время считавшаяся утерянной и потому долгое время бывшая невидимой для французского общества, прошла сложный путь от рукописного оригинала к авторскому немецкому переводу И.В. Гёте, выполненному в 1805 году, а затем через обратный перевод на французский, и позднее – к каноническому переводу на русский А.В. Фёдорова, сделанному с французского оригинала [1]. Иными словами, текст прошел от автора до читателя динамический путь через «треугольник рецепции» (в рамках концепции Х.Р. Яусса) [2], и его восприятие менялось в зависимости от исторического контекста.

Актуальность данного исследования обусловлена смещением фокуса научного внимания с литературоведческого, более традиционного, на лингвистический уровень. При всем многообразии исследований, затрагивающих проблематику «Племянника Рамо», лингвистический анализ его переводов по-прежнему представляет собой малоизученную область. Новизна работы состоит в том, что

динамика текста на французском и классических переводов на немецкий и русский языки впервые рассматривается в контексте их грамматического строя. На основе такого подхода выделяются два вектора переводческих трансформаций и эмпирически доказывается влияние языковой структуры на репрезентацию философских смыслов.

Целью исследования является выявление и сопоставление в русском и немецком переводах языковых механизмов для передачи телесной коммуникации и экспрессии главного героя, посредством которых, в том числе, раскрывается концептуальный смысл произведения. Для достижения цели мы поставили перед собой следующие задачи: провести анализ структурно-семантических трансформаций глагольных предикатов при переводе с французского на немецкий; выявить специфику лексико-грамматических решений русского перевода при передаче аналитических конструкций французского оригинала; наконец, сопоставить способы передачи лексики сниженного, экспрессивного регистра.

Гипотеза исследования заключается в том, что реконструкция «телесного мимесиса» и экспрессивности оригинального текста неизбежно определяется грамматическим строем и культурным кодом принимающего языка, что приводит к дивергенции переводческих стратегий. Предполагается, что немецкий перевод (И.В. Гёте) выстраивается в «вертикальную» морфологическую структуру, опираясь на префиксальную компрессию и именные композиты, что компенсирует визуальный ряд внутренней напряженностью слова и усиливает философский пафос произведения. В противовес этому русский перевод (А.В. Фёдоров) реализует «горизонтальную» лексическую стратегию (линейное развертывание, аналитизм), которая переводит экспрессию героя в плоскость социальной физиологии и бытового рассказа. При этом мы учитываем механизмы культурно-стилистических коннотаций, при которых нейтральные конструкции оригинала приобретают в языке-рецепторе дополнительные смыслы, накопленные в его литературной традиции.

Предметом и материалом исследования выступают, соответственно, три текста: французский оригинал «Племянника Рамо» Дидро [3], перевод на немецкий язык, выполненный И.В. Гёте в 1805 г. [4] и перевод на русский язык А.В. Фёдорова от 1937 г. [5].

Исследование носит качественный характер и опирается на метод микростилистического анализа, восходящий к классическим трудам Л.В. Щербы [6] и Э. Ауэрбаха [7], с фокусом на глубоком разборе репрезентативных «смысловых узлов» текста (маркеров телесности, пространственности и инфернальности), в которых переводческие стратегии проявляются наиболее выпукло. В своём анализе переводческих решений мы опираемся на теорию переводческих трансформаций (Я.И. Рецкер, Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне) [8; 9]. Для рассмотрения дихотомии «французский – немецкий» мы фокусируемся на системном переходе от аналитических конструкций к синтетическим формам (немецкие префиксальные глаголы).

Интересным маркером того, как воспринималась билингвальная природа текста, служит передача итальянской поговорки, которую произносит Рамо. У Дидро итальянская фраза предваряется французским относительным местоимением *qui* [3, с. 73], в то время как Гёте передаёт цитату целиком на итальянском, используя итальянское местоимение *che* [4, с. 216]. А.В. Фёдоров же предпочел следовать за Дидро и перевел qui русским местоимением «который» [5, с. 93], сохранив благодаря этому авторское совмещение двух языков. Данное наблюдение наглядно демонстрирует разные подходы к переводу: если Гёте сглаживает языковой шов, то в русском переводе макаронический стиль текста Дидро бережно сохранен. Эта полярность служит обоснованием для нашего метода – синхронного сравнения двух переводческих стратегий.

Научная новизна данной работы заключается в верификации переводческих трансформаций как типологической закономерности на материале синхронного сопоставления двух переводческих стратегий. В этом вопросе мы опираемся на введение в исследование русского перевода А.В. Фёдорова [10].

Теоретическая значимость исследования заключается в попытке расширить преставления о механизмах межъязыковой компенсации при переводе художественных текстов с высокой долей театральности. Практической ценностью обладают выводы данной работы, которые могут быть использованы в методических материалах по теории художественного перевода, а также компаративистики.

Персонаж Племянника, Жана Франсуа Рамо, находится в центре процесса трансформации. В нём «смесь высокого и низкого, здравого смысла и безрассудства» [5, с. 52]. Такая «непохожесть на себя» была исследована М.М. Бахтиным в его концепции «амбивалентности» [11] и у Ж. Старобински в идее о «миметическом взрыве» [12]. Персонаж Племянника как бы лишён устойчивой личности, на месте которой подвижная и тотальная мимикрия. Ярче всего это, пожалуй, проявлено в знаменитой сцене, где Племянник «кричал, пел, суетился как безумный» [5, с. 108] в припадке артистического экстаза. У Дидро процесс подражания – это чрезвычайно энергозатратное, предельное физическое усилие, и в переводе этих описаний Фёдоров передаёт точные натуралистические детали: «пот... струился по морщинам, стекал по щекам... лился на одежду» [5, с. 108]. Эти усилия, эта телесная судорога интерпретируются как проявление «разорванного сознания» по Гегелю (das zerrissene Bewußtsein) [13]. Примечательно, что в 1807 году сам Гегель формулировал этот концепт в «Феноменологии духа» под влиянием недавно вышедшего Гётевского перевода (в 1805 году), что позволяет рассматривать немецкий текст как полноправного соавтора философского дискурса той эпохи. Персонаж существует в «пунктирном» времени, поэтому переводчик должен находить словесные маркеры мгновенности и телесной вовлечённости.

Немецкая стратегия: морфологическая компрессия

И.В. Гёте, акцентировавший в своем переводе идейный потенциал диалога, стремился придать тексту концептуальную плотность и философское звучание. Он находит для этого эффективный грамматический инструмент – немецкую префиксальную морфологию. Специфика немецкого языка даёт возможность сокращать аналитические конструкции до одного емкого слова.

Ярким примером такого сокращения служит сжатие каузальных конструкций. Если во французском для этого требуется два слова (глагол faire + смысловой глагол), то в немецком Гёте упаковывает это в один глагол с приставкой. Пример: *fait sécher* [3, с. 7] сворачивается в *ausdorrt* [4, с. 21], где завершённость действия передаётся приставкой aus-. (У Фёдорова аналитизм тоже не сохраняется: «сушит» [5, с. 55]). Другой пример: французское *fera verser* [3, с. 14] становится *entlocken* [4, с. 40], где приставка ent- передаёт извлечение (Фёдоров: «исторгать» [5, с. 59]). И ещё пример: *fait sortir* [3, с. 4] упаковывается в *hervortreiben* [4, с. 11], где приставка hervor- передаёт вектор движения (Здесь Фёдоров выбирает аналитическую конструкцию: «заставляет выступить» [5, с. 54]).

Похожий принцип префиксальной упаковки смыслов был использован и для перевода пространственных фраз. Немецкий язык позволяет передавать направление через отделяемую приставку. Французская идиома *nous nous en tirons* [3, с. 31] «упакована» в глагол *herausziehen* [4, с. 92]. Приставка heraus- обозначает движение наружу (у Фёдорова идиома переведена по смыслу – «мы с ними тоже справляемся» [5, с. 70]).

В тех же случаях, когда компрессии не происходит, приставка служит инструментом конкретизации. Так, во французском оригинале подарки *pleuvaient* [3, с. 20] (у Фёдорова — «сыпались») [5, с. 63], а Гёте использует глагол *zuregneten* [4, с. 59]. В этом случае приставка zu- как раз и даёт указание на направленность действия.

На основании приведённых примеров можно утверждать, что в своём переводе Гёте систематически применяет грамматическую транспозицию, заменяя французские аналитические конструкции короткими немецкими глаголами, которые способны передавать дополнительную информацию (векторность, результативность) за счёт богатых возможностей словообразования. Таким образом, морфологическая компрессия в тексте Гёте выполняет дополнительную, концептуальную функцию. Используя плотные префиксальные формы, немецкий переводчик освобождает действие от суеты, делая глаголы смысловыми аккумуляторами, которые переводят пластику Рамо из разряда социально-бытового поведения в своего рода философскую абстракцию. Именно типологическая особенность немецкого языка подготавливает почву для восприятия героя как воплощения гегелевского «разорванного сознания».

Концептуальным ядром философии Племянника, позволяющим ему снять с себя моральную ответственность за собственную порочность и списать ее на непреодолимую биологическую наследственность, выступает знаменитый пассаж о «проклятой отцовской молекуле» [5, с. 111]. Сопоставление оригинального текста с переводами наглядно демонстрирует, как грамматический строй и культурный код языка-рецептора трансформируют исходную мысль эпохи Просвещения. Во французском оригинале Дидро использует комбинацию строгого научного вокабуляра своего времени и эмоционально окрашенной лексики: *La molécule paternelle était dure et obtuse, et cette maudite molécule première s'est assimilé tout le reste* [3, с. 106]. Термин *molécule* отсылает к материалистической картине мира и атомизму, а возвратный глагол *s'est assimilé* выступает как дескриптор процесса усвоения веществ [3, с. 106]. Эта научность намеренно сталкивается с оценочными эпитетами *maudite* («проклятая») и *obtuse* («тупая, косная») [3, с. 106], порождая оксюморон, где материальное наделяется моральными качествами. Подобная концептуализация на уровне морфологии прослеживается и при переводе естественно-научной лексики. Поскольку термин *molécule* еще не вошел в немецкий обиход, Гёте использует корень *Faser* («волокно») и композиты *Erbfaser* и *Grundfaser: Die väterliche Erbfaser was hart und stumpf, und diese verluchte erste Grundfaser hat siche alles übrige angegliche* [4, с. 308]. Выбор этой лексики органично совпадает со сменой научной парадигмы. Если у Дидро «молекула» отсылает к механистическому атомизму, то в немецком естествознании рубежа XVIII–XIX веков базовым элементом материи признавалось волокно. Тем самым Гёте переводит механистическую метафору Дидро в концепт целостности.

Немного иную стратегию избирает А.В. Федоров, опирающийся на аналитизм и экспрессивные возможности русского языка: «…отцовская молекула была жесткая и грубая, и эта проклятая первичная молекула поглотила все остальное» [5, с. 111]. В отличие от сжатых композитов у Гёте, русский переводчик сохраняет французскую синтаксическую структуру, используя кальки «отцовская молекула» и «первичная молекула» [5, с. 111]. Однако смысловой акцент слегка смещается: так, французский эпитет *obtuse* [3, с. 106] со вторым значением физической тупоугольности и точное немецкое *stumpf* [4, с. 308] Федоров передает словом «грубая» [5, с. 111]. В русском языке прилагательное «грубый» входит в синонимический ряд «необработанный/низший», вступая в ассоциативную связь с социальной характеристикой персонажа. Таким образом, молекула наделяется характером, что «заземляет» дискурс. По социальным законам «вселенной

Рамо» в обществе, как в джунглях, все сословия уже не «ассимилируют» (*s'est assimilé* [3, с. 106]) и не «корректируют» (*hat sich angeglichen* [4, с. 308]), вместо этого они непрерывно «пожирают» [5, с. 111] друг друга.

Русская стратегия: лексическая компенсация и аналитизм

В своём переводе А.В. Фёдоров решал нетривиальную типологическую задачу. Если немецкий текст достигает смысловой плотности за счет префиксальной морфологии и компрессии, то типологическое устройство русского языка диктовало А.В. Фёдорову принципиально иную стратегию – лексическую компенсацию и экспансию. Столкнувшись с пластичным, динамичным дискурсом Дидро, для передачи тех семантических обертонов, которые Гёте упаковывает внутрь слова, Фёдоров задействует аналитические ресурсы: амплификацию, уточняющие наречия и глагольно-именные словосочетания. Именно эта вынужденная типологическая особенность – тяготение русского языка к лексической детализации там, где немецкий обходится словообразованием и становится главным инструментом трансформации Рамо. Ярче всего этот контраст между французским оригиналом, немецким морфологическим синтезом и русской лексической экспансией проявляется при передаче динамики физического действия.

Если французский оригинал использует лаконичный глагол *trancher* [3, с. 53], где уже заложена динамика резкого движения, то немецкий концентрирует эту интенсивность в приставке ab- (*absticht*) [4, с. 9]. Русский же перевод прибегает к лексическому развертыванию, добавляя наречие и расширяя структуру фразы «резко выделяются среди остальных» [5, с. 53].

Точно так же Фёдоров обходится с каузативными конструкциями из французского оригинала. Например, Гёте переводит выражение *il fait sortir la vérité* [3, с. 4], синтезируя его в глагол с пространственной приставкой – *hervortreiben* [4, с. 11]. Фёдоров же решает сохранить французский каузатив – «заставляет выступить правду» [5, с. 54]. Тот же принцип обнаруживается в переводе фразы *Voulez-vous lui faire baisser le ton…* [3, с. 52]. В немецком использован префиксальный глагол *herabstimmen* [4, с. 154]. В русском аналитическая конструкция принуждения сохраняется – «Хотите заставить его понизить тон...» [5, с. 81]. Подобным образом в русском переводе сохраняется и расщеплённое сказуемое: распространённая конструкция *marquer du mépris* [3, с. 53] у Гёте сжимается в глагол *verachten* [4, с. 55], а у Фёдорова остаётся распространённой – «стал выказывать презрение к богатству» [5, с. 81].

Примечательное последствие стремления Фёдорова к лексической экспансии позволяет ему, помимо прочего, усиливать визуализацию действий. Например, во французском оригинале используется причастие *je suis ratatiné* [3, с. 18]. Немецкий перевод применяет мощную приставку стяжения zusammen- (*zusammengeschroben bin*) [4, с. 52]. Фёдоров же передает действие приставкой «с-», прибегая к амплификации и добавляя местоимение: «я весь съеживаюсь» [5, с. 62].

Ещё один показательный пример – перевод французского префиксального глагола *démasque* [3, с. 4]. Гёте в своём варианте сохраняет глагольный синтетизм (*entlarvt*) [4, с. 12]. Фёдоров разворачивает глагол, составляя глагольно-именное словосочетание «срывает маски с негодяев» [5, с. 54], и тем самым усиливает физичность, осязаемость жеста. Здесь можно увидеть связь с отечественной традицией критического реализма, что может прозвучать как гражданский пафос. Эпитет *hâve* («осунувшийся») [3, с. 3] у Гёте меняется путем морфологической замены на причастие *zusammengefallen* («впалый») [4, с. 6]. У Фёдорова же происходит смысловой сдвиг, то есть лексико-семантическая трансформация – следствие «изможденность» он меняет на сопутствующий признак: «бледен» [5, с. 53]. Так же и французскую аналитическую фразу *se faire une ressource indépendante* [3, с. 50], которую Гёте перевёл посредством возвратного глагола *sich einrichten* [4, с. 149], Фёдоров развернул через глагол с прямым дополнением: «необходимость обеспечить себе независимое существование» [5, с. 80].

Приверженность оригиналу в русском переводе также прослеживается в работе с метафорами и конструкциями состояния. Французское расщеплённое сказуемое с метафорой *changent la face du globe* [3, с. 8] Гёте упаковывает в глагол с приставкой um- (*umgestalten*) [4, с. 24], в то время как Фёдоров использует кальку с французского образца: «изменяют лицо земли» [5, с. 56]. Конструкцию состояния *de la rendre complice* [3, с. 62] Гёте даёт как активный глагол действия *beiträgt* [4, с. 182], а Фёдоров сохраняет именное сказуемое: «и даже окажется моей пособницей» [5, с. 87].

Русский перевод прибегает к синтезу лишь в тех редких случаях, когда этого требует органика языка. Например, французский каузатив *de faire entrer dans le plan* [3, с. 34] переводится глаголом с пространственной приставкой «в-» («чтобы ввести в план» [5, с. 71]). Это близко к немецкому варианту *einzuflechten* [4, с. 100].

И в целом при параллельном сопоставлении трёх текстов становится очевидно, что Фёдоров системно сопротивлялся излишней сжатости, свойственной немецкой традиции. Более того, развёрнутые конструкции типа «заставлять выступить», «выказывать презрение», «срывает маски» [5, с. 54, с. 81] работают как скрытые ремарки театрального режиссёра, замедляя темп чтения и давая читателю время представить себе позу, мимику, пластику персонажа. Таким образом, Фёдоров в своём переводе реконструировал сценическо-игровую природу оригинала, «заземлив» и сделав осязаемым образ главного героя.

Этот эффект достигает своего максимального значения в сцене, описывающей «Великую пантомиму». Дидро описывает состояние Рамо как «отчуждение духа» (*une aliénation d'esprit*) [3, с. 98], когда герой впадает в исступление, имитируя целый оркестр. Чтоб передать эту выраженную телесность, переводчики работают с синтаксисом по-разному. Показателен фрагмент, где Рамо изображает звучание различных инструментов. У Дидро находим: *... il rendait les cors et les bassons; il prenait un son éclatant et nasillard pour les hautbois; précipitant sa voix avec une rapidité incroyable pour les instruments à corde ...* [3, с. 99] У Гёте: *Mit aufgeblasenen strotzenden Wangen und einem rauhen Ton stellte er Hörner und Fagott vor, einen schreienden näselnden Ton ergriff er für das Hautbois, mit unglaublicher Geschwindigkeit übereilte er seine Stimme, die Saiteninstrumente darzustellen...* [4, с. 290]. У Федорова: «Надув щеки, он хриплым голосом передавал звучание валторн и фаготов; для гобоя он переходил на звуки громкие и гнусавые; изображая струнные инструменты, звучание которых он старался воспроизвести самым точным образом, он невероятно ускорял темп…» [5, с. 108].

В немецком тексте хаос пантомимы упорядочивается строгими рамками немецкой грамматики. Гёте использует четкое разделение независимых предложений с повторяющимся подлежащим (*er stelte, er ergriff, er übereilte* [4, с. 290]). Это задает тексту размеренный ритм: безумие Рамо здесь структурировано.

Федоров, напротив, отказывается от рубленых фраз и четких границ между действиями. Он переводит французскую конструкцию *à rendre* и причастие *précipitant* [3, с. 99] через деепричастные обороты («изображая», «ускоряя») [5, с. 108]. В русском тексте возникает эффект сплошного потока. Деепричастия наслаиваются на глаголы, создавая динамичное развертывание фразы, которое словно бы имитирует дыхание запыхавшегося оратора. Этот непрерывный синтаксис, в котором отсутствуют грамматические границы, сохраняет эффект синхронности происходящего. Эти синтаксические расхождения подтверждают исходную гипотезу исследования: переводческие трансформации детерминированы типологией языка-рецептора.

Лексикон цинизма: от мефистофелевской иронии к социальной физиологии

Особый интерес представляет передача лексики экспрессии и телесности через призму словообразовательных моделей и лексических регистров. Переводческие стратегии здесь выходят на уровень концептуальной интерпретации образа Племянника Рамо. Для понимания метода А.В. Федорова принципиально его теоретическое положение: «Полноценность перевода означает исчерпывающую задачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему. Полноценность перевода состоит в передаче специфического для подлинника соотношения содержания и формы путем воспроизведения особенностей последней» [10, с. 143]. В тексте Дидро возвышенные рассуждения об искусстве контрастируют со сниженной лексикой, где одним из усилителей выступает лексема diable («черт/дьявол»), а также слова, описывающие человеческое тело.

Гёте работал над переводом тогда же, когда была написана первая часть «Фауста», и, хотя он точно следует французскому оригиналу, сама природа немецкого словообразования придаёт лексике Дидро в немецком переводе дополнительный вес. Гёте ужимает аналитические конструкции в плотные именные композиты: *charivari de diable* [3, с. 93] становится *Teufelslärm* [4, с. 274], а *diable de sentiment* [3, с. 64] – *Teufels-Empfindungen* [4, с. 187]. Благодаря продуктивности корня Teufel цинизм Рамо в немецком варианте звучит в той же тональности, что и Мефистофель.

Стратегия Фёдорова, напротив, строится на социальной десакрализации текста. Интересно проследить это на примере перевода инфернальных идиом. На первый взгляд, Фёдоров использует те же лексические средства, что и немецкий переводчик: французское *Le diable m'emporte* [3, с. 97] он переводит как «Чёрт меня побери» [5, с. 89], что формально полностью совпадает с гётевским *Der Teufel hole mich* [4, с. 25]. При передаче степени признака (*diablement triste*) [3, с. 46] Фёдоров также сохраняет форму наречия – «дьявольски скучен» [5, с. 77] (ср. с немецким *verteufelt traurig* у Гёте [4, с. 164]).

Однако прагматика этих слов в русском тексте совершенно иная. Если у Гёте инфернальность нагнетается за счет активного использования корня Teufel («дьявол») в составе сложных слов-композитов, из-за чего текст приобретает метафизическое звучание, то у Фёдорова «черт» совершенно теряет мистический статус. В русском переводе это стертое ругательство, маркер бытового просторечия и стихии сказа. Более того, там, где требуется социальная оценка, Фёдоров вовсе избавляется от французской инфернальности: скажем, идиома *un bon diable* [3, с. 74] переходит в сугубо бытовую плоскость – «добрый малый» [5, с. 93], тогда как Гёте сохраняет корень – *ein guter Teufel* [4, с. 216]. Всей системой словообразования (композитами) он опирается на стихию сказа, избегая таким образом немецкой тяжеловесности. Экспрессию он передаёт через разговорную, почти просторечную лексику: «дьявольская трескотня», «чёртово чувство» [5, с. 105, с. 87].

Еще один важный аспект, ярко проявляющийся в сцене изгнания Рамо из дома финансиста, – это репрезентация телесности и работа со стилистическими регистрами. Описывая потерю статуса приживальщика, Дидро устами своего героя сводит моральные конфликты к базовым потребностям тела. В переводах наблюдаются разнонаправленные тенденции – от огрубления до эвфемизмов. Так, нейтральное французское ventre («живот») [3, с. 7] Гёте переводит стилистически эквивалентным *Bauch* [4, с. 21], тогда как Фёдоров прибегает к намеренному огрублению, используя просторечное «брюхо» [5, с. 55]. Этот выбор активирует контекст, при котором слово начинает соотноситься с устойчивыми литератур-

ными типами русской прозы, где телесный низ традиционно связан с духовной деградацией и низменностью мотивов героя. В то же время откровенно грубое, даже вульгарное французское *cul* [3, с. 23] оба переводчика, напротив, смягчают: у Гёте оно переходит в более нейтральное *Hintern (H-n)* [4, с. 67], а у Фёдорова разговорное, но лишенное вульгарности слово «зад» [5, с. 65]. Таким образом, «телесный низ» оригинала адаптирован к эстетическим нормам принимающей культуры.

Редкий пример полного параллелизма вариантов мы можем наблюдать в теме выживания и поиска убежища. Французское *survivre* [3, с. 5] переводится с точным сохранением префиксальной модели: немецким *überleben* [4, с. 15] и русским «пережить» (Sur- / Über- / Пере-) [5, с. 113]. Однако при передаче мотива поиска убежища (*me réfugie*) [3, с. 2] морфологические пути расходятся. Пространственная локализация, исторически заложенная в латинском префиксе французского слова (*refugere*) [3, с. 2], в немецком переводе утрачивается: Гёте использует бесприставочный корневой глагол (*flüchte ich mich*) [4, с. 4]. Отсутствие приставки приводит к генерализации: семантика бегства здесь абстрактна и может трактоваться как философский эскапизм. В русском переводе компенсация происходит при помощи пространственной приставки «укрываюсь» [5, с. 52]. Но префикс «у» вкупе с корнем «-кры-» задает границу: это движение внутрь, поиск физического укрытия, угла для своего тела. Обращение к теме поиска пристанища переводит эскапизм в плоскость бытовой нужды, что характерно для образов «маленького человека» в русской классике.

Таким образом, сниженная телесная лексика и выбор конкретизирующих приставок работают у Федорова как единая система. В его переводе Рамо лишается романтического ореола трагического мыслителя и предстает как продукт социального дна. Если Гёте уводит конфликт в философскую сферу, то у Федорова вопросы чести, подлость и цинизм героя диктуются, скорее, законами среды. Таким образом, выбранные А.В. Федоровым языковые средства позволяют органично соотнести образ героя с отечественной литературной традицией.

Проведённый анализ позволяет с высокой долей достоверности подтвердить гипотезу о глубокой дивергенции переводческих стратегий Гёте и Фёдорова. В ходе исследования была достигнута главная цель и решены все поставленные задачи. Было выявлено, что немецкий перевод Гёте выстраивает вертикальную морфологическую структуру, где основную смысловую и экспрессивную нагрузку несут синтетические глагольные формы с приставками и плотные именные композиты. Этот подход позволил Гёте компенсировать отсутствие визуального ряда через внутреннюю напряженность слова и тем самым усилить философский пафос и «мефистофелевский» пласт произведения. Русский же перевод Фёдорова, в свою очередь, реализует горизонтальную лексическую стратегию, где динамика русского текста создаётся за счёт линейного развертывания. Наречия, амплификация и развернутые глагольно-именные словосочетания компенсируют отсутствие немецких приставок, а фразеологизация и просторечия переводят текст в плоскость социальной физиологии реализма русской прозы.

Доказано, что реконструкция исходного текста неизбежно детерминируется грамматическим строем и культурным кодом принимающего языка. Стратегии Гёте и Фёдорова, несмотря на кардинальное различие инструментария (морфология против лексикологии), вполне успешно передают физическую осязаемость и экспрессивность речи героя в оригинале. При этом немецкий текст раскрывает характер персонажа через ёмкие грамматические конструкции, русский же перевод опирается на разговорную лексику и интонацию устного рассказа.

Перспективным направлением для дальнейших изысканий в данной области представляется расширение материала исследования за счёт привлечения переводов «Племянника Рамо» на языки других языковых групп. Это позволит выявить универсальные закономерности в переводческих трансформациях и их связь с типологией языков, а также глубже понять, как лингвистические структуры формируют восприятие философских концептов эпохи Просвещения.

Материалы и выводы данного исследования адресованы широкой целевой аудитории: специалистам в области теории и практики художественного перевода, филологам-компаративистам, лингвистам, изучающим типологию германских и славянских языков, а также преподавателям и студентам филологических факультетов высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Пахсарьян Н.Т. Блеск и нищета просветительской философии: «Племянник Рамо» Дени Дидро. *Просветительство и авантюризм*: сборник статей. Москва: Издательство МГУ, 1992: 13–24.
2. Jauss H.R. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* Konstanz: Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz Universitätsverlag, 1967.
3. Diderot D. *Le Neveu de Rameau.* Précédé d'une notice par H. Motheau. Paris: Librairie des Bibliophiles, 1875. Available at: https://dn790003.ca.archive.org/0/items/leneveuderamea00dide/leneveuderamea00dide.pdf
4. Goethe J.W. *Rameau's Neffe. Ein Dialog von Diderot,* Leipzig: Göschen, 1805. Available at: https://play.google.com/books/reader?id=qfBdAAAAcAAJ&pg=GBS.PA290&hl=en
5. Дидро Д. *Сочинения:* в 2 т. Составитель и редактор В.Н. Кузнецов; Перевод с французского. Москва: Мысль, 1991; Т. 2.
6. Щерба Л.В. *Избранные работы по русскому языку.* Москва: Учпедгиз, 1957.
7. Ауэрбах Э. *Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе.* Перевод с немецкого М.С. Харитонова. Москва: Прогресс, 1976.
8. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода.* Москва: Международные отношения, 1974.
9. Vinay J.-P. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction.* Paris: Didier, 1958.
10. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода: (лингвистические проблемы).* Москва: ООО «Издательский Дом «Филология Три», 2002. Available at: https://englishtesthelper.ru/1/46.doc
11. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. Собрание сочинений: в 7 т. *Теория романа (1930–1961 гг.).* Москва: Языки славянских культур, 2002; Т. 3.
12. Старобинский Ж. Портрет художника в образе паяца. *Поэзия и знание: История литературы и культуры*: в 2 т. Москва: Языки славянской культуры, 2002: 501–579; Т. 2.
13. Hegel G.W.F. *Phänomenologie des Geistes* Bamberg; Würzburg: Joseph Anton Goebhardt, 1807. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/6698/pg6698-images.html

References

1. Pahsar'yan N.T. Blesk i nischeta prosvetitel'skoj filosofii: «Plemyannik Ramo» Deni Didro. *Prosvetitel'stvo i avantyurizm*: sbornik statej. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992: 13-24.
2. Jauss H.R. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* Konstanz: Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz Universitätsverlag, 1967.
3. Diderot D. *Le Neveu de Rameau.* Précédé d'une notice par H. Motheau. Paris: Librairie des Bibliophiles, 1875. Available at: https://dn790003.ca.archive.org/0/items/leneveuderamea00dide/leneveuderamea00dide.pdf
4. Goethe J.W. *Rameau's Neffe. Ein Dialog von Diderot,* Leipzig: Göschen, 1805. Available at: https://play.google.com/books/reader?id=qfBdAAAAcAAJ&pg=GBS.PA290&hl=en
5. Didro D. *Sochineniya:* v 2 t. Sostavitel' i redaktor V.N. Kuznecov; Perevod s francuzskogo. Moskva: Mysl', 1991; T. 2.
6. Scherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku.* Moskva: Uchpedgiz, 1957.
7. Au`erbah `E. *Mimesis. Izobrazhenie dejstvitel'nosti v zapadnoevropejskoj literature.* Perevod s nemeckogo M.S. Haritonova. Moskva: Progress, 1976.
8. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika: Ocherki lingvisticheskoj teorii perevoda.* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1974.
9. Vinay J.-P. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction.* Paris: Didier, 1958.
10. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda: (lingvisticheskie problemy).* Moskva: OOO «Izdatel'skij Dom «Filologiya Tri», 2002. Available at: https://englishtesthelper.ru/1/46.doc
11. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoj po`etike. Sobranie sochinenij: v 7 t. *Teoriya romana (1930-1961 gg.).* Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2002; T. 3.
12. Starobinskij Zh. Portret hudozhnika v obraze payaca. *Po`eziya i znanie: Istoriya literatury i kul'tury*: v 2 t. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002: 501-579; T. 2.
13. Hegel G.W.F. *Phänomenologie des Geistes* Bamberg; Würzburg: Joseph Anton Goebhardt, 1807. Available at: https://www.gutenberg.org/cache/epub/6698/pg6698-images.html

Статья поступила в редакцию 12.05.26

УДК 81'+81'37+81'44 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-350-353

Lukmanova R.R., *Cand. of Sciences (Philology), Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: renata89373319690@gmail.com*

TERM SPHERE "SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF NATURAL AREAS": ABOUT THE DECISIONS ON ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF ITS UNITS. The scientific paper discusses the problem of Russian-English translation of terminology in the field of "Sustainable Development of Natural Areas" (hereinafter SD). It proposes assessing of the translation quality, as the primary form of interlingual mediation, by means of adequacy – a research concept accepted by translation theorists and practitioners in Russia and abroad. The key thesis is following: while specialists assess a translation as adequate, the relationship between the original and the translated text is based on a systemic correspondence of situation types based on their communicative identity. Furthermore, the basis for establishing the equivalence of the linguistic means used to create an adequate translation is functional, not formal. Achieving adequacy of translation from Russian to

English determines the effectiveness of communication between representatives of Russian and English scientific worldviews involved in solving the problems of SD of natural areas. The framework for this research area, in turn, is the eponymous terminology in Russian and English. The work, based on the author's methodology of comparative and translation analysis, examines translator's decisions which he or she makes during translating. Among these, are translation methods and techniques, as well as translation transformations.

Key words: **term sphere "Sustainable Development of Natural Areas", adequacy of translation, decision on translation, Russian, English**

***Р.Р. Лукманова**, канд. филол. наук, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: renata89373319690@gmail.com*

ТЕРМИНОСФЕРА «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИЙ»: О РЕШЕНИЯХ НА РУССКО-АНГЛИЙСКИЙ ПЕРЕВОД ЕЁ ЕДИНИЦ

В статье обсуждается проблема русско-английского перевода терминологии сферы «Устойчивое развитие природных территорий». Предлагается оценивать качество перевода, как основного вида межъязыкового посредничества, посредством адекватности – научного понятия, принятого российскими и зарубежными переводоведами. В качестве ключевого предлагается тезис о том, что в случае оценки перевода как адекватного отношения оригинала и перевода базируются на системном соответствии типов ситуаций на основе их коммуникативной идентичности. При этом основа установления равноценности языковых средств, которые используются для создания адекватного перевода, является функциональной, а не формальной. Достижение адекватности перевода с русского языка на английский обусловливает эффективность коммуникации между носителями русско- и англоязычной научной картины мира, вовлечёнными в решение проблем УР природных территорий. В свою очередь, каркасом для указанной исследовательской отрасли является одноимённая терминосфера на русском и английском языках. В работе на основе авторской методики сопоставительно-переводческого анализа показаны те решения, которые принимает переводчик в процессе своей работы. В их число автор статьи включает способы и приёмы перевода, переводческие трансформации.

Ключевые слова: **терминосфера «Устойчивое развитие природных территорий», адекватность перевода, переводческое решение, русский язык, английский язык**

Актуальность исследования определяется рядом существенных факторов. Проблема устойчивого развития (далее – УР) природных территорий – одна из актуальных для современного научного сообщества, применяющего различные стратегии междисциплинарного взаимодействия в исследованиях. Названная концепция была принята в 1972 году «на полях» первой межправительственной конференции Организации Объединённых Наций, посвящённой проблемам окружающей человека среды. К настоящему моменту деглобализирующийся мир приходит к осознанию того факта, что для УР территорий необходимы определённые международные условия и серьёзные изменения в проекции гуманистического подхода. УР означает «удовлетворение потребностей нынешнего поколения без ущерба для возможности будущих поколений удовлетворять собственные потребности» [1]. В 2015 г. все страны – члены ООН приняли Повестку в области УР до 2030 г. [2]. Она базируется на 17 целях УР – инструментах, призывающих к действию всех стран (развитых и развивающихся), признающих, что искоренение нищеты и других лишений должно идти в соответствии со стратегиями, которые улучшают здравоохранение и образование, сокращают неравенство и стимулируют экономический рост – всё это при одновременном решении проблемы изменения климата и работе по сохранению океанов и лесов.

Несомненно, потребность общества в решении обозначенных задач обусловливает необходимость применения результатов исследований, проведённых на стыке разных научных направлений – естественно-научных, гуманитарных и технических, полученных представителями разных стран, и для большинства таких учёных для осуществления эффективной научной коммуникации в качестве lingua franca применяется английский язык. В связи с этим в рамках современной лингвистики актуальной становится проблема перевода терминов сферы «УР природных территорий» с английского на русский язык. При этом терминологию мы квалифицируем как каркас одноимённой сферы жизнедеятельности человека.

Учитывая вышесказанное, цель настоящего исследования сформулирована следующим образом: выработать комплекс переводческих решений, применяемых для передачи единиц терминосферы «УР природных территорий» с русского языка на английский в сугубо научных текстах для достижения адекватности их перевода. Поставленная цель потребовала решения следующих задач: 1) квалифицировать перевод как основной вид межъязыкового посредничества при учёте его фундаментального свойства – тождественности оригиналу, которая соотносится с переводоведческим понятием адекватности; 2) определить содержание терминов «переводческое решение», «способ перевода», «приём перевода», «переводческая трансформация»; 3) на основании авторской методики сопоставительно-переводческого анализа апробировать теоретические положения пп. 1) и 2) с привлечением англо-русского материала – академических текстов, содержащих термины сферы «УР природных территорий», 4) проанализировать и представить результаты проведённого исследования в проекции заявленной выше цели.

Предлагаемое исследование обладает новизной. Она проявляется в двух ключевых аспектах: 1) сопоставительно-переводческий анализ научных текстов на русском и английском языках впервые проведён на примере терминосферы «УР природных территорий»; 2) применена авторская методика сопоставительно-переводческого анализа, алгоритм которой учитывает необходимость достижения заявленной исследовательской цели.

Учитывая вышесказанное, можно говорить о том, что исследовательские материалы, представленные в настоящей статье, обладают теоретической значимостью: результаты изысканий расширяют границы теории русско-английского перевода специальной лексики в части её методологии, а именно – разработки и внедрения методики сопоставительно-переводческого анализа текстов, содержащих термины «УР природных территорий». Практическая ценность работы состоит в том, что она может быть полезна в процессе преподавания переводоведческих и других мультилингвальных дисциплин, а также при составлении двуязычных терминологических глоссариев и словарей, в том числе и в цифровом формате.

Ключевым в вопросе достижения исследовательской цели стал сопоставительно-переводческий анализ ТС, формирующих терминосферу «УР природных территорий». Дополнительно мы применили метод герменевтической интерпретации терминов на ИЯ с тем, чтобы определить инвариант перевода, в ряде случаев выявить текстовые функции терминов и определить иерархию контекстов – от минимального (соседнее слово) до максимального (весь текст или сверхтекстовые связи). Данная часть работы также предполагает опору на лингвистический подход к разработке проблемы адекватности перевода.

В настоящей статье в качестве рабочего мы вслед за Л.С. Бархударовым принимаем классическое определение перевода: «Перевод – это вид межъязыкового посредничества, при котором текст подлинника заменяется иноязычным текстом, равноценным оригинальному по содержанию и эмоциональной окраске» [3, с. 23]. Результаты наших исследований, посвящённые разработке проблемы перевода терминологии на материале русского и английского языков (см. к примеру [4; 5]), показывают, что качество перевода соотносится с таким философско-логическим понятием, как тождественность и её следует интерпретировать при помощи адекватности – понятия, принятого теоретиками и практиками перевода. Когда мы оцениваем перевод как адекватный, то подразумеваем, что отношения оригинала и перевода основываются на системном соответствии типов ситуаций (речевых жанров и жанров текста) на основе их коммуникативной идентичности. Получается, что основа установления равноценности языковых средств, которые используются для создания адекватного перевода, является функциональной, а не формальной. Достижение адекватности перевода с английского языка на русский обусловливает эффективность коммуникации между носителями русско- и англоязычной научной картины мира, вовлечёнными в решение проблем УР природных территорий. В свою очередь, каркасом для указанной исследовательской отрасли является одноимённая терминосфера на русском и английском языках. Последняя конструируется из четырёх терминосистем: 1) «Сохранение биоразнообразия территории»; 2) «Сохранение георазнообразия территории»; 3) «Устойчивое развитие и изменение климата»; 4) «Управление природной территорией». Следует сказать, что в ходе всего исследовательского цикла нам удалось проанализировать 505 единиц терминосферы «УР природных территорий» на русском и английском языках. В настоящей статье в качестве фактического материала выступают фрагменты сугубо научного текста на исходном языке (далее – ИЯ) – русском и языке перевода (далее – ЯП) – английском. Речь идёт о дополнительных материалах к досье природного объекта, номинированного в Список Всемирного наследия ЮНЕСКО «Башкирские шиханы: Торатау, Куштау и Юрактау» [6; 7], прошедших экспертизу отечественных и зарубежных исследователей, представляющих Уфимский университет науки и технологий, Уфимский федеральный исследовательский центр РАН, Институт географии РАН, Международный союз охраны природы и Центр всемирного наследия ЮНЕСКО.

Одно из ключевых понятий нашего терминологического аппарата – переводческие решения (решения на перевод). В их число мы включаем способы и приёмы перевода, переводческие трансформации [8, с. 15]. Внесём уточнение, касающееся их сущности: приёмы и способы перевода можно относить к области переводческой практики, а трансформации, составляющие основу того или иного приёма, – к области теории, причём переводческая трансформация, по

нашему мнению, – это модельная сущность. Под трансформацией мы подразумеваем такое преобразование, которое переводчик осуществляет при переходе от единицы на языке оригинала к единице перевода. В рамках нашего исследования при учёте специфики исследовательского материала к трансформациям мы причисляем 1. Замены (substitutions). 2. Перестановки (replacements). 3. Добавления (additions). 4. Опущения (omissions); к способам перевода относим калькирование, транскрипцию и транслитерацию, семантический эквивалент (описательный перевод), экспликацию (функциональный аналог) и гибридный перевод. Под приёмом перевода мы подразумеваем 1) применение лексического эквивалента; 2) перевод путём выбора одного из лексических эквивалентов между термином-калькой, транскрибированным термином и описательным переводом; 3) передачу термина с одного языка на другой с помощью переводческого комментария.

Для достижения цели наших изысканий была разработана авторская методика сопоставительно-переводческого анализа, позволившая рассмотреть двуязычный эмпирический материал с позиции тех решений, которые принимает переводчик в ходе своей работы. Она имеет следующий алгоритм.

На первом этапе «из сугубо научных текстов на русском и английском языках методом сплошной выборки извлечены термины сферы «УР природных территорий». В связи с тем, что наш исследовательский подход строится на принципе, согласно которому терминологические единицы функционируют в тексте, и оценка адекватности их перевода с одного языка на другой может быть сделана только с учётом анализа текстовых фрагментов ИЯ и ЯП, термины представлены с сохранением той их грамматической формы, в которой они применяются в тексте. Уточним, что в нашей работе «термин», «терминологическая единица» и «терминологическое сочетание» квалифицируются как синонимы.

Второй этап предполагал сопоставительный анализ выбранных терминологических единиц с учётом их контекстуального окружения. Термины проанализированы в семантическом и формальном аспектах, сделан вывод об адекватности/неадекватности их перевода. На третьем этапе был сделан вывод о том, следует ли автору настоящего исследования предложить к рассмотрению свой вариант перевода термина. На четвёртом этапе описано то переводческое решение, которое применил переводчик для передачи термина с русского языка на английский. На заключительном (пятом) этапе сделаны выводы относительно тождественности перевода рассматриваемых терминов на ИЯ и ЯП» [4, с. 262]. Получены статистические результаты, коррелирующие с целью нашего исследования.

Покажем ход сопоставительно-переводческого анализа фрагментов научного текста на русском и английском языках.

«Важная особенность номинируемого объекта состоит в том, что его границы совпадают с границами Глобального геопарка ЮНЕСКО «Торатау» (здесь и далее – геопарк)», все составные части номинируемого объекта расположены в геопарке. С тем, чтобы прояснить пространственную корреляцию между частями номинируемого объекта, их буферными зонами и геопарком смотрите карту ниже [6, с. 8].

"A significant peculiarity of the Nominated Property is connected with its overlapping with the Toratau UNESCO Global Geopark (hereinafter referred to as Geopark), all natural sites of the Nominated Property are located in the Geopark. To clarify the spatial relationship between the nominated component parts, their buffer zones, and the Geopark see the map below" [7, с. 7].

НОМИНИУРЕМОГО ОБЪЕКТА / NOMINATED PROPERTY
ГЛОБАЛЬНОГО ГЕОПАРКА ЮНЕСКО / GLOBAL UNESCO GEOPARK
СОСТАВНЫЕ ЧАСТИ НОМИНИРУЕМОГО ОБЪЕКТА / NATURAL SITES
БУФЕРНЫМИ ЗОНАМИ / BUFFER ZONES

Рассмотрим первое терминологическое сочетание «номинируемого объекта», которое в нашем случае переведено адекватно – посредством калькирования («номинированный» – "nominated" и «объекта» – "property"). Следует сказать, что в англоязычной научной литературе, посвящённой вопросам УР, связанной с деятельностью ООН, для наименования номинируемых объектов в программы ЮНЕСКО применяется термин "nominated property" (см., к примеру [9, с. 7; 10]. Отметим, что в нашем исследовании в качестве исходного выступает русский язык, однако анализируемый термин изначально сформировался в английском языке. Термин в ЯП "nominated property" – это устойчивое сочетание и для него характерны воспроизводимость, применение в готовом виде и ограниченная сочетаемость [11, с. 76]. Данный факт чрезвычайно важен в вопросе достижения адекватности англо-русского и обратного перевода термина, находящегося в поле нашего внимания, поскольку нарушение сочетаемости его элементов приводит к разрушению идиоматичности термина в английском языке. Получается, таким образом, что термин ИЯ «номинируемый объект» (в контексте проблематики УР и ЮНЕСКО) рекомендуется переводить как "nominated property" – только посредством кальки.

В связи с вышесказанным интересным представляется случай перевода термина из четырёх компонентов «составные части номинируемого объекта» двухкомпонентным ''natural sites''. В данном случае использован комплекс переводческих решений: калькирование + лексико-грамматические трансформации: добавление и компенсация. Рассмотрим данный случай подробнее. Видим, что при передаче фрагмента «(все) составные части номинируемого объекта» на английский язык "(all) natural sites" добавлен элемент "natural" – «природный», т. е. переводчик применил добавление. Это вполне оправдано, поскольку в текстах на ИЯ и ЯП обсуждается номинируемый объект – Башкирские шиханы, который является природным. Об этом автор текста на ИЯ заявляет в самом его начале. Благодаря определительному местоимению «all» и грамматической форме множественного числа существительного "sites" реципиенту перевода становится понятно, что речь идёт не об одном объекте, а о нескольких, а если вернуться к целому тексту на ИЯ, то становится понятно, что номинируемый объект серийный, т. е. состоит из частей.

Интерес представляет русско-английский перевод термина «буферная зона». Традиционно он осуществляется с помощью кальки "buffer zone", и с формальной точки зрения это не представляет никаких сложностей, однако следует иметь в виду, что термин английского языка "buffer zone", функционирующий в рамках терминосферы «УР природных территорий», имеет следующее значение: 'clearly delineated area(s) outside a World Heritage property and adjacent to its boundaries which contribute to the protection, conservation, management, integrity, authenticity and sustainability of the Outstanding Universal Value of the property' [12] – «чётко обозначенные территории, находящиеся за пределами объекта всемирного наследия, прилегающие к его границам, способствующие защите, сохранению, управлению, целостности, подлинности и устойчивому развитию выдающейся универсальной ценности объекта» (перевод наш – Р.Л.), – реалия англосаксонской лингвокультуры, поэтому при первом упоминании термина в тексте на ЯП необходимо использовать такой приём, как комментарий.

Представленный анализ показывает, что русско-английский перевод терминов, формирующих каркас данного фрагмента текста, следует считать адекватным.

Обработка двуязычного фактического материала при исходном условии – 505 (100%) терминологических единиц показала следующие результаты. Так, транскрибированию подвергнуто 14,68% терминов (74,13 ед.), выбор в пользу функционального аналога (семантического эквивалента) сделан в 4,59% случаев (23,18 ед.), расшифровка термина-аббревиатуры на ЯП произведена в 1,83% случаев, а трансформацию при переводе претерпели 12,84% единиц (64,84 наименования) на ИЯ. В ряде случаев (4,59%) было использовано не одно переводческое решение, а их комплекс: «способ перевода + приём перевода»: «калькирование + комментирование», «транскрибирование + комментирование + калькирование», к примеру, *"danxia landform" – «ландшафтные формы данься»*. Кроме того, для передачи терминов с одного языка на другой нередко используются трансформации – 12,84% (64,84 ед.): лексико-грамматические, грамматические и лексические (перестановки, опущения, дополнения и конкретизации).

Учитывая многоаспектный характер проблематики, связанной с адекватностью перевода с одного языка на другой, рассматриваемой в статье, полагаем, что исследование является весьма перспективным. Дальнейший его ход может быть реализован с применением экспериментального метода, в частности, психолингвистического. В канву изыскания может быть включён направленный эксперимент по отбору иноязычных эквивалентов, в рамках которого перевод квалифицируется как вид речемыслительной деятельности.

В целом материалы данной статьи и её результаты могут быть полезны представителям таких групп, как учёные, занятые в разработке проблем УР природных территорий, сотрудники организаций, управляющих природными территориями и студенты, обучающиеся в высших и среднеспециальных учебных заведениях по мультилингвальным специальностям.

Библиографический список

1. *Развитие и международное экономическое сотрудничество*. Организация объединённых наций. Генеральная ассамблея. 1987. Available at: https://bigenc.ru/b/razvitie-i-mezhdunarodnoe-e-18b733
2. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at: https://sdgs.un.org/2030agenda
3. Бархударов Л.С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: Международные отношения, 1975.
4. Лукманова Р.Р. Терминосистема «Устойчивое развитие и изменение климата»: специфика англо-русского перевода её единиц. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 461–462.
5. Лукманова Р.Р. Конститутивные признаки термина и их значимость при переводе единиц терминосферы «Устойчивое развитие природных территорий (на материале русского и английского языков)». *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (112): 558–561.
6. Приложение 1А к основной номинации «Башкирские шиханы Торатау, Куштау и Юрактау». *Предложения по включению в Список всемирного наследия ЮНЕСКО*. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2026.
7. *Appendix 1A to the main nomination Bashkir Shikhans Toratau, Kushtau and Youraktau. Proposal for inscription on the UNESCO World Heritage List*. Ufa: EPC UUST, 2026.
8. Неганова А.О. Современные воззрения отечественных зарубежных учёных на трактовку переводческого решения. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2015; № 1 (11): 46–51.

9. *Executive Summary*. Available at: file:///C:/Users/renat/Downloads/1705-2523-Executive%20Summary-en%20(1).pdf
10. *Evaporitic Karst and Caves of Northern Apennines*. Available at: https://www.ekcna.it/en
11. Лапаева Т.А. Устойчивые сочетания в системе языковых единиц. *Вестник Новгородского государственного университета.* 2007; № 44: 75–77.
12. Buffer zones. *World Heritage Convention. Glossary*. Available at: https://whc.unesco.org/en/glossary/199

References

1. *Razvitie i mezhdunarodnoe `ekonomicheskoe sotrudnichestvo.* Organizaciya ob`edinennyh nacij. General'naya assambleya. 1987. Available at: https://bigenc.ru/b/razvitie-i-mezhdunarodnoe-e-18b733
2. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at: https://sdgs.un.org/2030agenda
3. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod. Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
4. Lukmanova R.R. Terminosistema «Ustojchivoe razvitie i izmenenie klimata»: specifika anglo-russkogo perevoda ee edinic. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 461-462.
5. Lukmanova R.R. Konstitutivnye priznaki termina i ih znachimost' pri perevode edinic terminosfery «Ustojchivoe razvitie prirodnyh territorij (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (112): 558-561.
6. Prilozhenie 1A k osnovnoj nominacii «Bashkirskie shihany Toratau, Kushtau i Yuraktau». *Predlozheniya po vklyucheniyu v Spisok vsemirnogo naslediya YuNESKO*. Ufa: RIC UUNiT, 2026.
7. *Appendix 1A to the main nomination Bashkir Shikhans Toratau, Kushtau and Youraktau. Proposal for inscription on the UNESCO World Heritage List*. Ufa: EPC UUST, 2026.
8. Neganova A.O. Sovremennye vozzreniya otechestvennyh zarubezhnyh uchenyh na traktovku perevodcheskogo resheniya. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2015; № 1 (11): 46-51.
9. *Executive Summary*. Available at: file:///C:/Users/renat/Downloads/1705-2523-Executive%20Summary-en%20(1).pdf
10. *Evaporitic Karst and Caves of Northern Apennines*. Available at: https://www.ekcna.it/en
11. Lapaeva T.A. Ustojchivye sochetaniya v sisteme yazykovyh edinic. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2007; № 44: 75-77.
12. Buffer zones. *World Heritage Convention. Glossary*. Available at: https://whc.unesco.org/en/glossary/199

Статья поступила в редакцию 06.05.26

УДК 81`36 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-353-357

***Liu Gengjun**, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: 1322238203@qq.com*

GENERAL PATTERNS AND SPECIFIC FEATURES OF GRAMMATICALIZATION IN RUSSIAN AND CHINESE: THE CASE OF *НАПРОТИВ* AND ITS CHINESE EQUIVALENTS. The paper presents a comparative analysis of grammaticalization processes in Russian and Chinese, focusing on the Russian word *напротив* and its functional counterparts in Chinese. Grammaticalization is understood here as the historical process whereby lexical items evolve into grammatical markers, accompanied by semantic bleaching and a shift in syntactic status. The theoretical framework draws on Christian Lehmann's model of grammaticalization, which assesses the degree of grammaticalization along six parameters: integrity, paradigmaticity, paradigmatic variability, structural scope, bondedness, and syntagmatic variability. The study demonstrates that in both languages the starting point for grammaticalization lies in items with spatial semantics. However, the subsequent trajectories along each parameter diverge considerably – a divergence rooted in the typological differences between Russian and Chinese. Special attention is given to polyfunctionality as an indicator of an intermediate stage of grammaticalization in both linguistic systems.

Key words: **grammaticalization, Russian, Chinese, comparative analysis, spatial semantics, Christian Lehmann's parametric model, *напротив*, Chinese equivalents**

***Лю Гэнцзюнь,** аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: 1322238203@qq.com*

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И СПЕЦИФИКА ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: НА ПРИМЕРЕ СЛОВА *НАПРОТИВ* И ЕГО КИТАЙСКИХ АНАЛОГОВ

Статья посвящена сопоставительному анализу процессов грамматикализации в русском и китайском языках на материале русского слова *напротив* и его китайских функциональных аналогов. Грамматикализация понимается как исторический процесс превращения лексических единиц в грамматические показатели, сопровождающийся семантическим опустошением и изменением синтаксического статуса. Теоретической основой исследования служит концепция грамматикализации К. Леманна, согласно которой степень грамматикализации языкового знака определяется по шести параметрам – интегральности, парадигматичности, парадигматической вариабельности, структурной сфере действия, связанности и синтагматической вариабельности. В статье показано, что в обоих языках исходным пунктом грамматикализации служат слова с пространственной семантикой, однако дальнейшие пути развития по каждому из параметров существенно различаются, что обусловлено типологическими особенностями русского и китайского языков. Особое внимание уделяется явлению полифункциональности как проявлению промежуточной степени грамматикализации в обоих языках.

Ключевые слова: **грамматикализация, русский язык, китайский язык, сопоставительный анализ, пространственная семантика, параметрическая модель Кристиана Леманна, напротив, китайские аналоги**

Понятие грамматикализации прочно вошло в научный обиход современной лингвистики. В настоящей работе с опорой на определение Кристиана Леманна мы понимаем грамматикализацию как исторический процесс превращения лексических единиц в грамматические показатели или дальнейшего развития грамматических единиц, который сопровождается семантическим опустошением и изменением синтаксического статуса [1, с. 13].

В русской лингвистической традиции разработана целостная общелингвистическая теория переходности [2], в рамках которой грамматикализация может рассматриваться как один из её частных случаев. Основы этой теории, заложенные В.В. Бабайцевой, предполагают, что в грамматической системе языка между типичными частями речи существует зона переходности. Синхронная переходность Бабайцева определяет как «такой вид переходности в современной системе языка, при котором связи и взаимодействие между оппозиционными центральными (типичными) категориями (типами), разновидностями, разрядами и т. д. создают (образуют) зону синкретизма с периферийными и промежуточными звеньями» [2, с. 27]. Таким образом, вместо жёсткой границы между классами слов постулируется градуальная шкала переходности, на которой и находятся единицы, которые подвергаются процессу грамматикализации.

Разработанную теоретическую модель грамматикализации предложил К. Леманн. Согласно его концепции, грамматикализация представляет собой процесс постепенной утраты языковым знаком автономии, что проявляется в изменении шести взаимосвязанных параметров: интегральности (integrity), парадигматичности (paradigmaticity), парадигматической вариабельности (paradigmatic variability), структурной сферы действия (structural scope), связанности (bondedness) и синтагматической вариабельности (syntagmatic variability) [1, с. 132].

Выбор данной модели мотивирован двумя ее характеристиками. Во-первых, она относится к числу наиболее детально разработанных концепций грамматикализации: подход Леманна предлагает шесть взаимосвязанных параметров, которые охватывают как парадигматический, так и синтагматический аспекты функционирования языкового знака и допускают независимую оценку степени его грамматикализации. Во-вторых, именно параметрический характер модели делает ее пригодной для сопоставительного типологического исследования: выделенные Леманном параметры формулируются в терминах, не привязанных к морфологической технике какого-либо одного языка, что позволяет последовательно применить их к материалу как флективного русского, так и изолирующего китайского языка.

Важно подчеркнуть, что Леманн рассматривает грамматикализацию не как бинарное свойство (грамматикализован/не грамматикализован), а как градуальное явление: разные единицы могут находиться на различных стадиях этого процесса, и задача исследователя – определить их положение на шкале грамматикализации по совокупности параметров [1, с. 14]. Данное понимание градуальности непосредственно перекликается с разработанной В.В. Бабайцевой шкалой переходности, в рамках которой грамматические явления также

рассматриваются как лишённые жёстких границ и способные к образованию синкретичных зон между типичными классами слов [2, с. 15]. Интегральность знака снижается вследствие семантического опустошения и фонетической редукции; парадигматичность возрастает по мере интеграции знака в замкнутую парадигму; парадигматическая вариабельность, напротив, падает, делая употребление знака всё более обязательным; структурная сфера действия сужается от уровня предложения до уровня морфемы; связанность усиливается от свободного употребления к аффиксации и фузии; синтагматическая вариабельность снижается, закрепляя за знаком фиксированную позицию [1]. Шесть параметров охватывают как парадигматический, так и синтагматический аспекты функционирования языкового знака и в идеальном случае коррелируют друг с другом, хотя на практике возможна асимметрия в их развитии.

В китайском языкознании термин *语法化* («грамматикализация») получил широкое распространение с середины 1990-х годов, хотя само явление *实词虚化* («опустошения знаменательных слов») имеет в Китае многовековую традицию изучения. Как указывает Шэнь Цзясюань, грамматикализация обычно понимается как процесс, в ходе которого слова с конкретным значением превращаются в единицы, лишённые конкретного значения и выполняющие грамматическую функцию [3, с. 17].

Общим для обоих языков является то, что отправной точкой грамматикализации часто служат слова с пространственной семантикой. Это неудивительно: как отмечает В.Г. Гак, пространство – одна из первых реалий бытия, воспринимаемых и дифференцируемых человеком, и пространственные представления лежат в основе формирования многих непространственных номинаций [4, с. 115]. Пространственным представлениям принадлежит исключительная роль в процессе познания и отображения мира языковыми средствами.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью углублённого сопоставительного изучения механизмов грамматикализации в типологически различных языках. Несмотря на обширную литературу, посвящённую грамматикализации в русском и китайском языках по отдельности, работы, в которых применялась бы единая параметрическая модель (в частности, модель К. Лемана) для анализа конкретных функциональных аналогов в двух столь далёких друг от друга языках, остаются единичными. Особую актуальность проблеме придаёт универсальный характер пространственной семантики как исходной базы для развития грамматических значений, что требует проверки на материале типологически контрастных систем.

Цель исследования заключается в выявлении общих закономерностей и специфических особенностей процессов грамматикализации в русском и китайском языках на материале слова *напротив* и его китайских функциональных аналогов с опорой на параметрическую модель К. Леманна.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1) проанализировать грамматикализацию слова *напротив* в русском языке по шести параметрам К. Леманна;

2) провести аналогичный анализ для китайских соответствий;

3) осуществить сопоставительный анализ полученных данных и выявить сходства и различия в протекании грамматикализации;

4) установить причины выявленных сходств и различий, обусловленные универсальными когнитивными механизмами и типологическими особенностями русского и китайского языков.

Научная новизна работы состоит в том, что проведён сопоставительный анализ грамматикализации конкретного пространственного слова *напротив* и его системы китайских аналогов с последовательным применением шестипараметрической модели К. Леманна. В отличие от существующих исследований, сосредоточенных преимущественно на общетеоретических вопросах или на материале одного языка, в данной статье количественно-качественная оценка степени грамматикализации даётся параллельно для двух разноструктурных языков, что позволяет верифицировать универсальность параметров Леманна и выявить типологически детерминированные точки расхождения.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в углублении представлений о механизмах семантической деривации и грамматикализации в языках флективного и изолирующего типов. Работа вносит вклад в развитие теории грамматикализации, демонстрируя асимметрию в развитии отдельных параметров (прежде всего связанности и синтагматической вариабельности) в зависимости от типологических характеристик языка. Практическая значимость определяется возможностью использования материалов и выводов статьи в вузовских курсах по общему и сопоставительному языкознанию, теории грамматики, лингвистической типологии, а также в практике преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории и китайского языка в русскоязычной аудитории. Результаты могут быть полезны при составлении двуязычных словарей и справочников по служебным словам.

1. Грамматикализация слова *напротив* в русском языке

У грамматикализации есть множество направлений: превращение знаменательных слов в грамматические показатели, переход одной глагольной формы в другую, генерализация значения и другие [5, с. 9]. Грамматикализация слова *напротив* очевидно представляет собой вариант превращения знаменательных слов в служебные. Слово *напротив* образовалось лексико-синтаксическим путём в результате слияния предлога *на* и наречия *против*. В древнерусском языке существовали варианты слитного и раздельного написания (*напротив, на-против, на против*), что отражает постепенность процесса слияния двух слов в одно [6]. *Против*, в свою очередь, восходит к праиндоевропейскому корню *pro* со значением ‘впереди’, ‘перед’, таким образом, пространственная семантика является для этого слова исконной.

Для предложных единиц характерна полифункциональность, обусловленная частеречным синкретизмом. Основной вид такого синкретизма – совмещение предложной и наречной функций [7, с. 16]. Звуковой комплекс *напротив* объединяет пять функциональных омонимов: наречие, предлог, союз, модальное (вводное) слово, частицу и синкретичные единицы [8, с. 27]: наречия со значением ‘прямо перед кем-либо или чем-либо’, ‘на противоположной стороне’ (*Он живёт* ***напротив***) или «наперекор» (*Он всё делает* ***напротив***); предлога, управляющего родительным падежом (*Можно зайти во двор* ***напротив*** *дома №7 по улице Арена*); союза с противительным значением (*Она не рассердилась,* ***напротив****, она обрадовалась*); вводного (модального) слова (*Он,* ***напротив****, был очень весел*); частицы в начале ответной реплики со значением отрицания и противопоставления (*– Здесь плохо? / –* ***Напротив****, хорошо.*) [6, с. 123; 9, с. 321]. При этом важно подчеркнуть, что, в отличие от чистых предлогов (например, *по*), достигающих высокой степени грамматикализации, слово *напротив* сохраняет значительную степень лексичности. Об этом свидетельствует наличие прозрачного корня *-против-*, вписанного в обширное словообразовательное гнездо (*против, противный, сопротивляться* и др.). По своей категориальной сущности *напротив* изначально является не чистым предлогом, а синкретичной единицей – наречием-предлогом, что обусловливает его функциональную гибкость и одновременно ограничивает степень его грамматикализации.

Ключевым для понимания грамматикализации *напротив* является тот факт, что все эти функции развились на базе двух основных значений – пространственного (первичного, конкретного) и противительного (вторичного, абстрактного). Пространственное значение дало начало наречию и предлогу, а противительное – союзу, вводному слову и частице.

Исторический путь развития слова выглядит следующим образом. В древнерусском языке *противъ*/*противу* употреблялось в пространственном значении ‘впереди, прямо перед кем-либо или чем-либо’ и в значении ‘навстречу’. В последнем случае оно сочеталось с дательным падежом: *противу ему* (пошёл навстречу ему) [6, с. 12]. Уже тогда в семантике слова наметился синкретизм: с одной стороны, оно указывало на направление движения, с другой – имплицитно содержало сему противостояния, борьбы (движение навстречу часто предполагало столкновение). Именно этот семантический синкретизм и стал основой для последующего развития абстрактного противительного значения [6, с. 24].

Переход от пространственного значения к противительному представляет собой классический случай семантической грамматикализации: конкретное физическое противопоставление в пространстве метафорически переосмысляется как логическое противопоставление в речи. На синтаксическом уровне это сопровождается расширением сочетаемости и закреплением в новых синтаксических позициях. Как показывает исследование, *напротив* в значении союза или вводного слова уже не управляет падежом и не зависит от глагола, а связывает части высказывания, выражая субъективное отношение говорящего. Особенно показательно, что в современном русском языке *напротив* в противительном значении активно вытесняется словом *наоборот*, которое оказывается более частотным в разговорной речи [6, с. 169]. Это свидетельствует о том, что грамматикализация – живой, продолжающийся процесс, а не застывшее состояние.

Рассмотрим грамматикализацию *напротив* по шести параметрам К. Леманна.

(1) Интегральность. Данный параметр отражает семантическую и фонологическую субстанциональность знака. В процессе грамматикализации происходит семантическое опустошение (десемантизация) и фонетическая редукция [1, с. 134]. У *напротив* мы наблюдаем классический случай десемантизации: конкретное пространственное значение ‘прямо перед кем-либо или чем-либо’ постепенно трансформируется в абстрактное противительное значение ‘наоборот’, ‘вопреки сказанному’. Пространственное значение является первичным, исходным, а противительное – вторичным, производным. Что касается фонетической редукции, то, в отличие от многих других случаев грамматикализации, *напротив* не подверглось существенному сокращению, сохранив свою двусложную структуру. Однако в разговорной речи противительное значение всё чаще передаётся словом *наоборот*, которое вытесняет *напротив*. Таким образом, по параметру интегральности мы наблюдаем значительное семантическое опустошение при минимальной фонетической редукции.

(2) Парадигматичность. Этот параметр характеризует степень интегрированности знака в парадигму – как формальную, так и функциональную. С усилением грамматикализации парадигматичность возрастает [1, с. 141]. В своём пространственном значении *напротив* входит в парадигму локальных наречий и предлогов (*впереди, позади, рядом* и др.). В противительном значении оно образует микропарадигму с синонимичными словами *наоборот*, *впрочем*, *наперекор*. Однако эта парадигма невелика и не отличается высокой степенью интеграции, что свидетельствует о средней степени грамматикализации *напротив* в данной функции.

(3) Парадигматическая вариабельность. Параметр отражает свободу выбора знака в данном контексте. При усилении грамматикализации парадигматиче-

ская вариабельность снижается, употребление знака становится всё более облигаторным [1, с. 146]. Для *напротив* в пространственном значении характерна высокая вариабельность: говорящий может выбрать между *напротив* и предложно-падежной конструкцией (*напротив окна – перед окном*). В противительном значении облигаторность также невысока: *напротив* свободно заменяется на *наоборот*, а во многих контекстах может быть опущено без ущерба для смысла. Таким образом, и по этому параметру *напротив* демонстрирует умеренную степень грамматикализации.

(4) Структурная сфера действия. Этот синтагматический параметр характеризует уровень грамматической структуры, на котором действует знак. В процессе грамматикализации сфера действия сужается [1, с. 152]. Слово *напротив* в пространственном значении как наречие модифицирует глагол или целое предложение, то есть действует на уровне клаузы. Как предлог, оно связывает глагол с именной группой, его сфера действия сужается до уровня словосочетания. В функции вводного слова *напротив* относится ко всему предложению, но синтаксически не связано с каким-либо конкретным его членом. Наконец, в роли частицы оно действует на уровне отдельного высказывания или реплики. Мы наблюдаем не линейное сужение, а, скорее, разнонаправленное движение по уровням структуры, что отражает незавершённость процесса грамматикализации.

(5) Связанность. Параметр отражает степень синтагматической спаянности знака с другими элементами. При грамматикализации связанность возрастает: от свободного употребления через клитизацию к аффиксации и фузии [1, с. 157]. Слово *напротив* во всех своих функциях остаётся свободной словоформой, не переходя в разряд клитик или аффиксов. В позиции предлога оно управляет родительным падежом, но не сливается с существительным. В позиции союза или вводного слова оно обособляется запятыми, что подчёркивает его синтаксическую самостоятельность.

(6) Синтагматическая вариабельность. Параметр характеризует подвижность знака в синтагме. При грамматикализации синтагматическая вариабельность снижается [1, с. 167]. В пространственном значении *напротив* обладает определённой подвижностью: оно может находиться как перед глаголом, так и после него, может быть отделено от глагола другими словами. В противительном значении его позиция более фиксирована: в функции союза или вводного слова оно стремится к началу предложения или его части, в функции частицы – к началу ответной реплики. Однако полной фиксации позиции не происходит, что также указывает на незавершённость грамматикализации.

Таким образом, применение параметрической модели Леманна позволяет увидеть, что *напротив* находится на средних стадиях грамматикализации. Однако его положение по ряду параметров (особенно связанности и интегральности) отличается от положения высокограмотных грамматических показателей. Сохраняя прозрачную внутреннюю форму и живые словообразовательные связи, *напротив* демонстрирует незавершённость процесса грамматикализации и высокую степень лексичности, что полностью соответствует его статусу наречия-предлога. Наиболее продвинутыми являются параметры интегральности и парадигматической вариабельности, в то время как связанность и синтагматическая вариабельность остаются на низком уровне. Такая асимметрия в развитии параметров характерна для многих случаев грамматикализации и отражает постепенный, неравномерный характер этого процесса.

2. Грамматикализация китайских аналогов слова *напротив*

В китайском языке функциональными аналогами русского *напротив* можно считать слова *相反*, *反面*, а также конструкции с иероглифом *对*. Все они так или иначе связаны с пространственной семантикой ‘противоположной стороны’, ‘обратной стороны’.

Иероглиф *反* исходно обозначал действие ‘переворачивать’, ‘поворачивать обратно’ и восходит к изображению руки, переворачивающей предмет [10, с. 359]. От этого конкретного значения развились абстрактные: ‘противоположный’, ‘наоборот’, ‘напротив’. В современном китайском языке *反* входит в состав многочисленных сложных слов и конструкций: *相反* – ‘наоборот’, ‘напротив’, *反而* – ‘напротив’, ‘вопреки ожиданию’, *反之* – ‘наоборот’, ‘в противном случае’.

Показателен путь грамматикализации слова *反而*. В древнекитайском языке *反* употреблялось как глагол со значением ‘возвращаться’, ‘поворачивать обратно’. Постепенно оно стало использоваться в конструкциях, где утрачивало глагольные свойства и приобретало значение логического противопоставления. В современном языке *反而* функционирует как наречие или союз, вводящий неожиданное, противоречащее ожиданию следствие.

Слово *相反*, буквально ‘взаимно противоположный’, также прошло путь от конкретного пространственного значения к абстрактному логическому. В современном китайском оно может употребляться как прилагательное, наречие и вводное слово, подобно русскому *напротив*: *相反，他的情绪很高* – *Напротив, его настроение было приподнятым*.

Иероглиф *对* этимологически связан с изображением руки, держащей предмет, и имел значение ‘отвечать’, ‘соответствовать’, ‘быть обращённым к чему-либо’. Отсюда развилось пространственное значение ‘напротив’, перед’ и далее – грамматическое значение предлога, вводящего объект, на который направлено действие. В современном языке *对* – один из самых частотных предлогов, соответствующих русским *к*, *на*, *по отношению к*, *против*. В этом случае мы наблюдаем классический путь грамматикализации: полнозначное слово превращается в служебное.

Рассмотрим грамматикализацию китайских аналогов по параметрам К. Леманна.

(1) Интегральность. Иероглиф *反* исходно обозначал действие ‘переворачивать’, ‘поворачивать обратно’ и восходит к изображению руки, переворачивающей предмет. Десемантизация здесь проявилась в утрате конкретного физического действия и развитии абстрактного логического значения. Фонетической редукции не произошло, что типично для китайского языка с его тоновой системой и ограниченным набором слогов.

(2) Парадигматичность. Слова *相反* и *反而* входят в парадигму противительных средств китайского языка, включающую также *但是* (но), *却* («однако»), *倒是* («напротив») и др. Однако эта парадигма достаточно разнородна по происхождению и синтаксическому поведению. Слово *反而* обладает большей степенью парадигматичности, так как функционирует преимущественно как грамматический показатель противительности, в то время как *相反* сохраняет возможность употребления в качестве полнозначного прилагательного.

(3) Парадигматическая вариабельность. В китайском языке употребление противительных средств часто является факультативным, что свидетельствует о невысокой степени грамматикализации по данному параметру. Говорящий может выбрать между *反而*, *却*, *倒是* или вообще опустить противительный показатель, полагаясь на контекст. Однако в некоторых синтаксических позициях употребление *反而* становится предпочтительным или даже обязательным, что указывает на рост облигаторности и, следовательно, на прогрессирующую грамматикализацию.

(4) Структурная сфера действия. Показателен путь грамматикализации слова *反而*. В древнекитайском языке *反* употреблялось как глагол со значением ‘возвращаться’, ‘поворачивать обратно’ и действовало на уровне клаузы. Постепенно оно стало использоваться в конструкциях, где утрачивало глагольные свойства и приобретало значение логического противопоставления. В современном языке *反而* функционирует как наречие или союз, вводящий неожиданное, противоречащее ожиданию следствие. Его сфера действия сузилась с уровня клаузы до уровня связи между пропозициями.

(5) Связанность. Китайский язык, будучи изолирующим, не демонстрирует высокой степени связанности грамматических показателей. *反而* и *相反* остаются отдельными словами, не превращаясь в аффиксы. Однако можно говорить о своего рода синтаксической связанности: *反而* занимает фиксированную позицию в предложении (обычно после подлежащего и перед сказуемым), что отличает его от более свободных лексических единиц. В этом проявляется специфика грамматикализации в изолирующих языках, где рост связанности выражается не в морфологическом, а в синтаксическом плане.

6. Синтагматическая вариабельность. *反而* и *相反* демонстрируют ограниченную синтагматическую вариабельность. *反而* обычно располагается в начале второй части сложного предложения, перед глагольной группой. *相反* может находиться как в начале предложения, так и в середине, но его позиция также регулируется синтаксическими правилами. По сравнению с полнозначными глаголами, от которых они произошли, их синтагматическая подвижность значительно снизилась.

3. Сопоставительный анализ: общее и различное

Сопоставление грамматикализации *напротив* и его китайских аналогов по шести параметрам Леманна позволяет выявить как универсальные черты, так и типологически обусловленные различия.

3.1 Общие черты

В обоих языках исходным пунктом служат слова с конкретным пространственным значением ‘впереди’, ‘перед’, ‘напротив’, ‘противоположная сторона’. Это подтверждает универсальный характер когнитивного механизма метафоризации: абстрактные логические отношения осмысляются через конкретные пространственные.

Как отмечают Чжао Лян и Пэн Вэньчжао, в русском и китайском языках слова, обозначающие пространственные отношения, активно участвуют в грамматикализации, затрагивающей категории вида, времени и модальности. Это служит подтверждением универсальности теории грамматикализации. Пространственные отношения являются основой для метафорического переноса в сферу времени и модальности в обоих языках [11, с. 23].

В обоих языках наблюдается переход от конкретного пространственного значения к абстрактному противительному (логическому). Это соответствует общей тенденции грамматикализации – движению от конкретного к абстрактному, от лексического к грамматическому [12]. С точки зрения параметра интегральности данное явление представляет собой классическую десемантизацию – утрату конкретных семантических признаков и сохранение лишь наиболее абстрактного компонента значения.

И русское *напротив*, и китайские *相反* и *反而* демонстрируют способность выступать в разных синтаксических ролях – как наречия, союзы, вводные слова. Полифункциональность является типичной характеристикой грамматикализующихся единиц и отражает незавершённость процесса грамматикализации и существование переходных, синкретичных образований.

В обоих языках ключевым механизмом семантического сдвига является метафора – перенос из физического пространства в логическое. Как указывает В.Г. Гак, метафоризация является универсальным механизмом семантической деривации [4, с. 31].

И в русском, и в китайском языке исходные полнозначные слова с пространственным значением действовали на уровне клаузы или словосочетания, тогда как их грамматикализованные аналоги функционируют на более низких уровнях структуры или как средства связи между пропозициями. Это соответствует параметру Леманна, согласно которому грамматикализация сопровождается понижением уровня грамматической структуры [1, с. 152].

В обоих языках грамматикализация сопровождается более или менее выраженной фиксацией позиции грамматикализуемого элемента. В русском языке *напротив* в функции союза стремится к началу предложения, в китайском *反而* занимает фиксированную позицию перед глагольной группой.

3.2 Различия

Наблюдаемое сходство между русским неизменяемым словом *напротив* и китайскими словами, неизменяемыми по своей природе, носит типологически поверхностный характер. Для русского языка, относящегося к флективному типу, неизменяемость *напротив* представляет собой проявление аналитической тенденции внутри синтетической системы, то есть отклонение от словоизменительной нормы. Для китайского же языка, типологически изолирующего, неизменяемость является не тенденцией, а фундаментальной структурной нормой, изначально исключающей морфологическое варьирование. Вследствие этого грамматикализация в двух языках реализуется принципиально разными механизмами. В русском языке *напротив*, будучи неизменяемым, расширяет свою синтаксическую дистрибуцию, но по параметру связанности не продвигается дальше стадии свободной словоформы. В китайском языке грамматикализация протекает без формального изменения слова и выражается преимущественно в закреплении позиции и изменении сочетаемости.

Это различие лежит в основе разных путей грамматикализации. В русском языке *напротив*, будучи неизменяемым, расширяет свою синтаксическую дистрибуцию, но по параметру связанности не продвигается дальше стадии свободной словоформы. В китайском языке грамматикализация протекает без формального изменения слова и выражается преимущественно в закреплении позиции и изменении сочетаемости. Как подчеркивает В.М. Солнцев, «хотя в изолирующих языках порядок слов является важнейшим средством установления связи слов, в этих языках возможны перестановки слов в предложении, не меняющие грамматических функций слов. Объясняется это тем, что действие порядка слов опирается на частеречные свойства слов, и разные комбинации слов могут давать сходный синтаксический эффект» [13, с. 46]. Тем самым именно синтаксическая позиция, а не морфологическая форма становится главным маркером грамматической функции, что и определяет специфику грамматикализации в китайском языке.

Русское *напротив* в функции союза или вводного слова сохраняет отчётливую связь с исходным пространственным значением, что проявляется в его способности к обособлению и акцентному выделению. В китайском языке слова типа *反面* и *相反* демонстрируют более высокую степень десемантизации в грамматических функциях, что соответствует более продвинутой стадии грамматикализации по параметру интегральности.

В русском языке *напротив* в функции союза или вводного слова обычно занимает фиксированную позицию – в начале предложения или части сложного предложения (или в интерпозиции для вводного слова). В китайском языке слова *反而* и *相反* более свободны в выборе позиции и могут располагаться как в начале, так и в середине предложения. Это различие отражает разную степень снижения синтагматической вариабельности в двух языках.

В русском языке развитие *напротив* шло путём присоединения предлога *на* к наречию *против* (так называемая «грамматикализация слева» – присоединение служебного элемента к знаменательному слову, например, *в + перед = впереди*). В китайском языке чаще наблюдаются и «грамматикализация справа», и «грамматикализация слева» – присоединение десемантизированных элементов к знаменательному слову, как в случае с *反而*, где *而* – древний служебный элемент, присоединяемый справа. В слове *相反* служебный элемент – *相*.

4. Причины сходств и различий

Сходства в путях грамматикализации *напротив* и его китайских аналогов обусловлены универсальными когнитивными механизмами. Человеческое мышление повсеместно использует пространственные представления как основу для осмысления более абстрактных понятий. Метафора «логическое противопоставление есть физическое противопоставление в пространстве» является, по-видимому, универсальной для многих языков мира.

Возникновение и закрепление грамматического средства обусловлены факторами: семантической предрасположенностью лексики, наличием специфической синтаксической среды и высокой частотностью употребления. Именно эти факторы в разной степени проявились в истории русского *напротив* и китайских аналогов [14, с. 6].

Различия же обусловлены типологическими особенностями двух языков. Русский язык – флективный, с развитой системой словоизменения; китайский – изолирующий, где грамматические значения выражаются преимущественно порядком слов и служебными элементами. Это определяет разные механизмы грамматикализации. Как отмечают исследователи, в китайском языке, в отличие от русского, грамматикализация чаще затрагивает целые конструкции, а не отдельные слова. Леманн также подчёркивает, что параметры грамматикализации могут коррелировать в разной степени в зависимости от типа языка [1]. В частности, в изолирующих языках параметр связанности практически не получает развития, в то время как параметры синтагматической вариабельности и облигаторности выходят на первый план.

В обоих языках наблюдается тенденция к аналитизму. В русском языке неизменяемые слова типа *напротив* отражают общую тенденцию к аналитизму в синтетическом по своей природе языке. В китайском языке аналитизм является исконной чертой грамматического строя, и грамматикализация в нём идёт преимущественно по линии закрепления определённых синтаксических позиций за десемантизированными элементами.

Важно отметить, что асимметрия в развитии различных параметров грамматикализации, наблюдаемая в обоих языках, не является отклонением от нормы, а отражает саму природу этого процесса. Как подчёркивает Леманн, полная корреляция всех шести параметров – это идеализированный случай; в реальных языках грамматикализация часто протекает неравномерно, с опережением по одним параметрам и отставанием по другим [1].

Проведённый анализ показывает, что грамматикализация слов с пространственной семантикой в русском и китайском языках обнаруживает как универсальные черты, так и типологически обусловленные различия. Применение параметрической модели Леманна позволило систематизировать эти наблюдения и выявить конкретные точки схождения и расхождения.

Общим для обоих языков является направление семантического сдвига – от конкретного пространственного значения к абстрактному логическому (противительному), а также полифункциональность как характерная черта переходных, не полностью грамматикализованных единиц. По параметрам интегральности и структурной сферы действия оба языка демонстрируют сходные тенденции: семантическое опустошение и сужение сферы действия являются неотъемлемыми составляющими грамматикализации в любой языковой системе.

Различия касаются прежде всего тех параметров, которые наиболее чувствительны к типологическим характеристикам языка, – связанности и синтагматической вариабельности. В русском языке грамматикализация потенциально может идти по пути аффиксации, в китайском она ограничена синтаксическим уровнем. Кроме того, в китайском языке наблюдается более высокая степень парадигматической вариабельности на ранних этапах грамматикализации и более выраженная тенденция к грамматикализации целых конструкций, а не отдельных слов.

Таким образом, полученные результаты вносят вклад в уточнение диагностической силы параметров Леманна применительно к языкам изолирующего и флективного типов, что важно для лингвистической типологии, а также могут служить основой для разработки сопоставительных учебных материалов по русскому и китайскому языкам, ориентированных на китайскую и русскоязычную аудитории.

Перспективы дальнейших исследований видятся в применении параметрической модели К. Леманна к более широкому кругу пространственных слов в русском и китайском языках, а также в привлечении данных других языков различных типов для проверки универсальности выявленных закономерностей. Особый интерес представляет также сопоставление грамматикализации в области модальности и темпоральности, где пространственная метафора играет не менее важную роль.

Библиографический список

1. Lehmann C. *Thoughts on grammaticalization*. Berlin: Language Science Press, 2015.
2. Бабайцева В.В. *Явления переходности в грамматике русского языка*. Москва: Дрофа, 2000.
3. 沈家煊. “语法化”研究综观. *外语教学与研究*. 1994; № 4: 17–24. (Шэнь Цз. Грамматикализация: обзор исследований. *Преподавание и исследование иностранных языков*. 1994; № 4: 17–24).
4. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология. На материале французского и русского языков*. Москва: Международные отношения, 1977.
5. Годизова З.И., Габисова Д.В. Процессы грамматикализации и лексикализации в системе русского глагола. *Вестник НГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024; Т. 22, № 2: 5–15.
6. Милованова М.С. *Пространственно-противительная семантика слова: лексическое и грамматическое выражение*. Москва: ФЛИНТА, 2014.
7. Виноградова Е.Н. *Русские предлоги и их эквиваленты: поле и система*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2025.
8. Милованова М.С. *Напротив* – какая часть речи? Подробности морфологического разбора. *Русская речь*. 2003; № 5: 27–29.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
10. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. *现代汉语词典*. 北京: 商务印书馆, 2014. (Редакция словаря института лингвистики, Китайская академия социальных наук. *Современный словарь китайского языка*. Пекин: Коммерческое издательство, 2014).

11. 赵亮, 彭文钊. 俄汉语空间关系词汇的语法化现象. *解放军外国语学院学报*. 2005; Vol. 28, № 3: 22–25. (Чжао Л., Пэн В. Грамматикализация лексики пространственных отношений в русском и китайском языках. *Вестник Института иностранных языков НОАК*. 2005; Т. 28, № 3: 22–25).
12. Hopper P.J., Traugott E.C. *Grammaticalization.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
13. Солнцев В.М. *Введение в теорию изолирующих языков*. Москва: Восточная литература РАН, 1995.
14. 石毓智. *语法化的动因与机制*. 北京: 北京大学出版社, 2003. (Ши Ю. *Движущие силы и механизмы грамматикализации*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2003).

References

1. Lehmann C. *Thoughts on grammaticalization.* Berlin: Language Science Press, 2015.
2. Babajceva V.V. *Yavleniya perehodnosti v grammatike russkogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000.
3. 沈家煊. "语法化"研究综观. *外语教学与研究*. 1994; № 4: 17–24. (Sh`en' Cz. Grammatikalizaciya: obzor issledovanij. *Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov*. 1994; № 4: 17-24).
4. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya. Na materiale francuzskogo i russkogo yazykov*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1977.
5. Godizova Z.I., Gabisova D.V. Processy grammatikalizacii i leksikalizacii v sisteme russkogo glagola. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024; T. 22, № 2: 5-15.
6. Milovanova M.S. *Prostranstvenno-protivitel'naya semantika slova: leksicheskoe i grammaticheskoe vyrazhenie*. Moskva: FLINTA, 2014.
7. Vinogradova E.N. *Russkie predlogi i ih `ekvivalenty: pole i sistema*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2025.
8. Milovanova M.S. *Naprotiv* – kakaya chast' rechi? Podrobnosti morfologicheskogo razbora. *Russkaya rech'*. 2003; № 5: 27-29.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
10. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. *现代汉语词典*. 北京: 商务印书馆, 2014. (Redakciya slovarya instituta lingvistiki, Kitajskaya akademiya social'nyh nauk. *Sovremennyj slovar' kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2014).
11. 赵亮, 彭文钊. 俄汉语空间关系词汇的语法化现象. *解放军外国语学院学报*. 2005; Vol. 28, № 3: 22–25. (Chzhao L., P`en V. Grammatikalizaciya leksiki prostranstvennyh otnoshenij v russkom i kitajskom yazykah. *Vestnik Instituta inostrannyh yazykov NOAK*. 2005; T. 28, № 3: 22-25).
12. Hopper P.J., Traugott E.C. *Grammaticalization.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
13. Solncev V.M. *Vvedenie v teoriyu izoliruyuschih yazykov*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 1995.
14. 石毓智. *语法化的动因与机制*. 北京: 北京大学出版社, 2003. (Shi Yu. *Dvizhuschie sily i mehanizmy grammatikalizacii*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2003).

Статья поступила в редакцию 14.05.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-357-360

Liu Hu, *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Linyi University (Linyi, China), E-mail: liu.hu@mail.ru*

CHINESE-RUSSIAN DISCOURSE IN CROSS-BORDER E-COMMERCE. The paper examines the essence and specificity of interactive discourse on multi-format platforms for Chinese-Russian cross-border e-commerce. It comprehensively analyzes its distinctive linguistic features, patterns of cultural adaptation, as well as pressing problems and contradictions emerging in real communicative practice. Based on a generalization of industry experience and the characteristics of intercultural communication, the author puts forward scientifically grounded approaches and mechanisms for optimizing discursive interaction. The discourse of Chinese-Russian cross-border e-commerce is distinctly manifested through the multilingual mixing of vocabulary and expressions, the organic embedding of national cultural symbols, and a strict orientation toward practical commercial tasks. At the same time, this sector faces a number of unresolved issues: insufficient grammatical and semantic accuracy in translation, risks of intercultural misunderstanding stemming from differences in mentality and traditions, and the lack of unified normative standards and regulatory mechanisms for constructing commercial discourse. It is substantiated that the establishment of a full-fledged localized discursive system, the systematic improvement of market participants' intercultural communicative competence, and the refinement of industry regulatory norms can significantly enhance the quality of online interaction between China and Russia, reduce communication barriers, and create favorable conditions for the sustainable and high-quality development of the cross-border e-commerce industry in the two countries.

Key words: **Chinese-Russian discourse, cross-border e-commerce, intercultural communication competence, trade interaction, business language**

Лю Ху*, канд. филол. наук, преп., Линьиский университет, г. Линьи, E-mail: liu.hu@mail.ru*

КИТАЙСКО-РОССИЙСКИЙ ДИСКУРС В ТРАНСГРАНИЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММЕРЦИИ

В статье рассматривается сущность и специфика интерактивного дискурса многоформатных платформ китайско-российской трансграничной электронной коммерции, комплексно анализируются его характерные языковые особенности, закономерности культурной адаптации, а также актуальные проблемы и противоречия, возникающие в реальной коммуникативной практике. На основе обобщения отраслевого опыта и особенностей межкультурного общения автором предложены научно обоснованные пути и механизмы оптимизации дискурсивного взаимодействия. Дискурс китайско-российской трансграничной электронной коммерции ярко проявляется через многоязычное смешение лексики и выражений, органическое встраивание национальных культурных символов и строгую ориентацию на практические торговые задачи. Вместе с тем данная сфера сталкивается с целым рядом нерешенных проблем: недостаточной грамматической и семантической точностью перевода, рисками межкультурного недопонимания из-за различий менталитетов и традиций, а также отсутствием единых нормативных стандартов и регулирующих механизмов построения торгового дискурса. Обосновывается, что формирование полноценной локализованной дискурсивной системы, системное повышение межкультурных коммуникативных компетенций участников рынка и совершенствование отраслевых норм регулирования позволяют существенно улучшить качество онлайн-взаимодействия между Китаем и Россией, снизить коммуникативные барьеры и создать благоприятные условия для устойчивого высококачественного развития индустрии трансграничной электронной коммерции двух стран.

Ключевые слова: **китайско-российской дискурс, трансграничная электронная коммерция, межкультурная коммуникативная компетенция, торговое взаимодействие, деловой язык**

Данная статья подготовлена в рамках реализации молодого общего специального проекта Естественнонаучного фонда провинции Шаньдун Китая «Исследование построения модели интерактивного дискурса китайско-российской трансграничной электронной коммерции» (ZR2025QC1885Z)

Исследование дискурса в сфере электронной коммерции и межкультурного взаимодействия началось с массового распространения цифровых технологий и трансграничной торговли. «Современный рынок услуг розничной торговли переживает стремительные стратегические изменения под воздействием цифровых технологий, которые трансформируют традиционные формы взаимодействия между продавцом и покупателем, структуру торговых операций, ключевые принципы организации сбыта товаров и услуг» [1, с. 128]. Работы ученых посвящались преимущественно общим вопросам делового дискурса, его структуре и функциям в монокультурных условиях. До сих пор отсутствуют комплексные исследования, посвящённые многоязычному смешению, переключению языкового кода, и механизмы оптимизации дискурсивного взаимодействия, учитывающие специфику менталитета народа, традиций и деловых обычаев стран Китая и России.

Россия стала одним из ключевых рынков экспорта китайской электронной продукции. Эта тенденция наиболее ярко прослеживается в реализации Китаем выдвигаемой «Сообществом единой судьбы в киберпространстве» концепции и инициативы «Цифровой Шелковый путь». Данная инициатива символизирует распространение китайских цифровых технологий на глобальные рынки и способствует постепенному формированию мировой цифровой инфраструктуры [2, с. 39]. В отличие от традиционной международной торговли, сценарии сделок в электронной коммерции в высокой степени зависят от онлайн-интерактивного дискурса, который определяет эффективность сделок, доверие потребителей и успешность бизнеса. При этом различия в языках, культурах, менталитете и деловых обычаях Китая и России создают многочисленные коммуникативные проблемы и недопонимания в дискурсе. В настоящее время отсутствуют специальные исследования специфики китайско-российского дискурса в трансграничной электронной коммерции. Это обусловливает высокую актуальность темы исследования, направленного на анализ особенностей, проблем и путей совершенствования дискурсивного взаимодействия в данной сфере.

Цель исследования – выявить специфику дискурса китайско-российской трансграничной электронной коммерции, проанализировать проблемы и выходы в деловой коммуникации.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

– определить структуру и функциональные особенности дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерческой деятельности;

– выявить характерные языковые, культурные и коммуникативные особенности дискурсивного взаимодействия между китайскими продавцами и российскими покупателями;

– проанализировать актуальные проблемы и противоречия, возникающие в практике построения китайско-российского дискурса в электронной коммерции.

Научная новизна работы заключается в следующем:

– выявлены и классифицированы уникальные языковые характеристики дискурса: многоязычное смешение лексики, переключение языкового кода и органическое встраивание национальных культурных символов;

– установлены взаимосвязи между культурными различиями, особенностями менталитета и возникновением коммуникативных конфликтов в двусторонней онлайн-коммуникации;

– предложены практические рекомендации по формированию лучшего дискурса, повышению межкультурной компетенции и использованию интеллектуальных технологий.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в дополнении и расширении положения теории дискурсивного анализа, межкультурной коммуникации и делового языка в контексте трансграничной электронной коммерции. Работа углубляет представления о специфике многоязычного дискурса, влиянии культурных факторов на коммуникативное поведение участников онлайн-взаимодействия. Выявленные особенности дискурса могут служить теоретической базой для дальнейших исследований дискурса в условиях цифровой трансграничной торговли.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в деятельности китайских компаний, работающих на российском рынке, а также российских участников трансграничной электронной коммерции. Разработанные рекомендации по оптимизации дискурса позволяют повысить точность и естественность языкового взаимодействия, стремиться к устранению межкультурного недопонимания, укрепить доверие потребителей и повысить эффективность продаж. Способы создания дискурса могут быть использованы торговыми платформами для развития китайско-российской трансграничной электронной коммерции.

Методология исследования основана на двух подходах. С одной стороны, применен дискурсивный анализ для определения структуры, функций, языковых и культурных особенностей на основе реальных текстовых примеров с китайско-российских торговых платформ; с другой стороны, в статье использован сопоставительный метод, позволяющий сравнение языковых норм, этикетных форм и культурных моделей коммуникации в китайской и российской деловой онлайн-среде.

Согласно теории дискурсивного анализа, дискурс не является чисто лингвистическим явлением. Благодаря своей коммуникативной функции он выступает как единица, включенная в конкретную коммуникативную деятельность, а также является частью более широкого социально-культурного контекста [3, с. 1]. Система дискурса охватывает весь цикл сделок – от описания товаров и общения с поддержкой до отзывов и обратной связи – и напрямую влияет на решения потребителей и опыт пользователей. Однако различия в языке, культуре и деловых обычаях между Китаем и Россией создают множество вызовов для интерактивного дискурса в двусторонней электронной коммерческой деятельности. Системное исследование особенностей и стратегий оптимизации интерактивного дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерции имеет важное практическое значение для повышения эффективности локализованной работы в электронной коммерции и снижения коммуникационных издержек.

Основные особенности дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерческой деятельности

В процессе повседневного взаимодействия субъектов китайско-российской трансграничной электронной коммерции ключевой и наиболее заметной особенностью коммуникативного дискурса является многоязычие. Данная языковая специфика формируется под влиянием множества практических факторов, среди которых доминирует неравномерный уровень языковой компетенции продавцов из Китая и покупателей из России. Большинство китайских продавцов не владеют русским языком на профессиональном уровне, а обычные российские потребители не имеют навыков владения китайским языком, поэтому в едином коммуникативном контексте платформ постоянно пересекаются китайский, русский и международный английский языки. Такое многоязычное взаимодействие постепенно сформировало уникальную, гибкую и функциональную языковую область, характерную исключительно для сферы трансграничной электронной коммерции между двумя странами.

«В общении с китайцами русские, как правило, говорили на родном языке, а китайцы использовали “своеобразный жаргон”, “особый говор”, “простенькую разговорную речь” – языковую форму, именуемую пиджином» [4, с. 102]. «В области лексики русско-китайского пиджина выделяется несколько пластов; основной пласт – это обиходно-бытовая лексика русского языка с широким использованием разговорно-просторечных форм и областных (сибирских) слов (*тятька, мамка, помер, шибко, чушка, сопка, ичиги, заимка*), второй пласт – пласт китайской лексики – невелик по отношению к основному. Интересно его наблюдение над заимствованиями в лексике диалекта, которые представляют собой кальки типа *чушка-мясо* – свинина из китайского *zhurou*, *мала-мала* – немного из китайского *shaoshao*» [там же, с. 84].

Многоязычное смешение в данном сегменте носит не случайный, а целенаправленный практический характер, полностью адаптированный под особенности онлайн-торговли. Для повышения видимости товаров в поисковых системах платформ, упрощения восприятия продукции иностранными пользователями и преодоления языковых барьеров китайские продавцы активно используют стандартизированные двуязычные и даже трехъязычные комбинации в наименованиях товаров, описаниях характеристик и ключевых поисковых тегах, например, «Смартфон Xiaomi Redmi Note 12, 8/128 ГБ, 5G, черный; 小米 Redmi Note 12 智能手机 8 + 128GB 5G 黑色», «Женское платье летнее (Women’s Summer Dress), хлопок, размер S–XL, белое; 夏季女装连衣裙,纯棉 S-XL 白色». Наиболее распространенными являются парные русско-китайские обозначения товаров, такие как «Куртка, 羽绒服», «бытовые электроприборы, 家电», «обувь, 鞋子», «косметика, 化妆品». Такая форма представления информации позволяет одновременно решать две ключевые задачи: полностью соответствовать языковым привычкам и потребностям российских потребителей, обеспечивая понятность и доступность информации о товаре, а также оптимизировать набор поисковых ключевых слов под алгоритмы ранжирования трансграничных торговых платформ, повышая охват и продаваемость продукции.

Помимо двуязычных наименований товаров, многоязычное смешение также проявляется в диалоговом общении между продавцами и покупателями. При разрешении вопросов о размере, доставке, качестве товара и возврате продукции стороны часто используют простые английские фразы как промежуточный язык коммуникации, дополняя их русскими и китайскими сокращенными выражениями, например, *USB*, *Bluetooth*. Такой гибкий языковой режим максимально сглаживает коммуникативные трудности, обеспечивает эффективность делового взаимодействия и становится неотъемлемой характеристикой дискурса китайско-российской трансграничной электронной коммерции.

В процессе онлайн-коммуникации между продавцами и покупателями на платформах китайско-российской трансграничной электронной коммерции активно реализуется переключение языкового кода. В диалогах с клиентами широко смешиваются стандартные русские вежливые формы обращения «Вы» и «Дорогие», закреплённые нормами русского речевого этикета, а также адаптированные из китайского интернет-пространства разговорные выражения 亲 («дорогие») и 家人们 («родные»). Такое смешение языковых форм позволяет органично сочетать строгие этикетные нормы официальной русской деловой культуры с непринуждённой дружелюбностью и близостью, характерной для традиционной коммерции в области китайской электроники. Данный вид языковой интерференции не является случайным механическим склеиванием русских и китайских речевых единиц, не носит хаотичного или бессмысленного характера, а представляет собой продуманную коммуникативную стратегию, активно используемую китайскими продавцами для адаптации под межкультурные особенности двустороннего общения.

Русский речевой этикет предполагает соблюдение дистанции в деловом общении, обязательное использование уважительной формы «Вы» и официальных обращений «Дорогие покупатели», что демонстрирует уважение к собеседнику и соответствует привычкам российских потребителей в деловом взаимодействии. В то же время заимствованные китайские обращения 亲 и 家人们 являются универсальными разговорными клише китайской онлайн-торговли, которые стирают жёсткую деловую дистанцию, создают атмосферу доверия, близости и неформального общения. В отличие от строгих русских этикетных форм эти выражения передают тёплое, располагающее отношение продавца к покупателю, что является ключевой особенностью коммуникативного стиля китайских маркетплейсов. Подобные смешанные выражения не создают коммуникативных барьеров для российских пользователей, поскольку основная смысловая нагрузка лежит на понятных русских фразах, а китайские обращения выполняют вспомогательную эмоциональную функцию, нацеленную на создание благоприятной атмосферы.

Благодаря такому гибкому сочетанию двух культурных и языковых моделей общения продавцы имеют возможность успешно сбалансировать формальность и непринуждённость в межкультурном диалоге. С одной стороны, соблюдение русских этикетных норм демонстрирует уважение к культурным традициям российских потребителей, повышает уровень доверия к продавцу и бренду. С другой стороны, использование характерных для китайского языка неформальных обращений смягчает официальность делового общения, устраняет психологическую дистанцию между участниками коммуникации, улучшает пользовательский опыт и повышает лояльность клиентов. Таким образом, переключение кода в дискурсе китайско-российской трансграничной электронной коммерции становится эффективным инструментом оптимизации межкультурной коммуникации, позволяющим одновременно обеспечить точность передачи деловой информации и создать комфортную среду для двустороннего торгового взаимодействия.

Успешный дискурс в китайско-российской электронной коммерции часто активно встраивает культурные символы целевого рынка для усиления идентификации. Язык сближает компанию с потребителями за счет активного использо-

вания местоимений второго лица, описания привычных покупателю жизненных и рабочих ситуаций, а также олицетворения товаров. На онлайн-платформах и покупатели, и продавцы находятся в виртуальном коммуникативном пространстве. Диалогичность, интерактивность и мультимодальные знаковые ресурсы способствуют повышению потребительского опыта от знакомства с товаром и доверия к продавцу, что в конечном итоге побуждает покупателя к совершению покупки [5, с. 68]. Российские потребители высоко чувствительны к местным культурным элементам, поэтому продавцы часто отражают их культурные предпочтения в дискурсе: например, в текстах о зимней одежде используются сценарные описания, такие как «сибирская зимняя куртка» (西伯利亚冬季羽绒服) и «согревающая водка» (暖身伏特加), а в рекламных кампаниях используются культурные символы ключевых дат, такие как «День Победы» (胜利日) , «Черная пятница» (黑色星期五) и «Новый Год» (新年). Одновременно, учитывая то, что российские потребители ценят «гарантию подлинности» (保险可靠性) и «сроки доставки» (送达日期), продавцы подчеркивают выражения, такие как «оригинал» (原材料) и «быстрая доставка» (最快送达), формируя систему доверительного дискурса, соответствующую логике местного потребления.

Под влиянием высоких коммуникационных издержек, культурных барьеров между Китаем и Россией, а также ограниченного объема внимания современных онлайн-потребителей дискурс в китайско-российской трансграничной электронной коммерции приобретает ярко выраженную практико-функциональную направленность. Основная задача такого дискурса – лаконично передать ключевые характеристики товара, сократить время на восприятие информации покупателем и ускорить принятие решения о покупке. В описаниях товаров на маркетплейсах широко применяется упрощённая минималистичная речевая структура «атрибут товара + практический эффект или преимущество», без лишних эмоциональных и литературных оборотов. Данная конструкция легко воспринимается представителями обеих культур, не требует глубокой интерпретации и подходит для быстрого считывания информации. Например, «Смартфон 5G, батарея 5000mAh – длительная работа без подзарядки», где технический атрибут сразу поняли покупатели.

В общении с поддержкой фокусируются на ключевых вопросах, избегая лишних деталей, и часто используют короткие фразы для обмена информацией, такие как «Да/Нет» и «Сколько дней доставка?». Общение строится в форме вопросов и ответов. Кроме того, по синтаксической структуре речь продавцов и покупателей преимущественно строится на фразах, простых предложениях и неполных конструкциях, что придает высказываниям лаконичность и разговорный характер. Хотя такое минималистичное выражение повышает эффективность коммуникации, оно может легко привести к семантическим недопониманиям из-за отсутствия контекста, поэтому необходимо дополнять его объясняющими выражениями в зависимости от сценария. Например, в ответ на вопрос о сроках доставки получаем сообщения: «Срок доставки зависит от региона» (到货时间取决于所在地区); «Вы получите трек-номер для отслеживания» (您将获得物流单号); «Вы можете отслеживать движение посылки» (可实时追踪包裹物流动态).

Реальные трудности дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерции

В настоящее время большинство малых и средних бизнесов полагаются на инструменты машинного перевода для создания контента на русском языке, что приводит к грамматическим ошибкам, семантическим искажениям и неестественному тону в дискурсе. Например, прямой перевод фразы "亲，这款商品库存有限" как «Дорогой, этот товар имеет ограниченные запасы», хотя и грамматически правильный, звучит неестественно, так как «дорогой» в русском языке больше подходит для обращения к близким людям, а не к незнакомым потребителям. Некоторые профессиональные термины, такие как "七天无理由退换" («возврат товара без объяснения причин в течение семи дней»), переводятся как «возврат без причин за 7 дней», что не точно передает ключевой смысл «без необходимости объяснять причины», вызывая споры по гарантии. Недостаточная языковая точность не только влияет на передачу информации, но и снижает доверие потребителей к продавцам.

Культурные различия между Китаем и Россией часто приводят к скрытым конфликтам в интерактивном дискурсе. Например, китайские продавцы часто используют маркетинговые фразы типа «осталось всего 3 штуки, не опоздайте» (仅剩3件，欲购从速), но российские потребители мало чувствительны к таким выражениям, создающим тревогу, и даже могут сомневаться в подлинности товара. В деловом общении китайские продавцы привыкли давать неопределенные обещания типа «постараемся сделать как можно скорее» (我们尽快), тогда как российские потребители предпочитают определенные выражения с четкими сроками. Эти различия в привычках дискурса могут легко привести к расхождениям в восприятии сервиса.

На данный момент на китайско-российских коммерческих онлайн-платформах не сформированы единые нормы дискурса, что приводит к частым случаям нарушений, таким как недобросовестная реклама и злонамеренные отзывы. Некоторые продавцы вводят потребителей в заблуждение чрезмерными заявлениями, например, описывая «искусственную кожу» (人造皮), называют ее «натуральной» (真皮). В отзывах потребителей часто встречаются бессмысленные эмоциональные выражения и даже оскорбления. Одновременно регулирование дискурса на платформах основано на поиске по ключевым словам, что затрудняет выявление скрытой недобросовестной рекламы и культурных конфликтов, приводя к хаосу в дискурсивной среде и нарушению общего порядка торговли.

Пути оптимизации дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерции

Продавцы должны создать механизм управления дискурсом, в частности профессионального перевода и проверки экспертов, сотрудничать с переводчиками, владеющими китайским и русским языками в профессиональной области электронной коммерции, чтобы обеспечить грамматическую правильность и семантическую точность описаний товаров и сценариев общения с поддержкой; а также привлекать специалистов из России для проверки контента и оптимизации выражений с точки зрения культурного контекста и потребительских привычек.

Продавцам необходимо обратить внимание на изучение русской культуры и деловых привычек, формируя рамки межкультурного общения. Во-первых, через маркетинговые исследования выяснить предпочтения российских потребителей, например, в рекламных текстах чаще использовать определенные выражения типа «скидка до 50%» (打5折) и избегать неопределенных обещаний [6, с. 150]. Информация должна передаваться посредством повествовательных высказываний, а речевые единицы в манере обещания вызывают эмоциональный отклик аудитории и способствуют формированию доверительных отношений. Утверждения и обещания помогают пробудить интерес потребителей и стимулировать распространение положительных отзывов о товаре [7, с. 93]. Во-вторых, следует создать список культурных табу, четко указав языковые выражения, символы и темы, которые следует избегать, например, не использовать контент, который может вызвать религиозные или исторические оскорбления. В-третьих, надо усилить международную подготовку сотрудников поддержки, чтобы они освоили российские деловые этикетные нормы и коммуникативные приемы, такие как использование вежливых форм обращения и терпеливые объяснения, что будет способствовать повышению качества сервиса.

Платформы и регулирующие органы России и Китая должны содействовать созданию системы правил дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерции. На уровне платформ необходимо уточнить критерии проверки дискурса, включая языковую точность, культурную адаптивность и достоверность в показателях оценки, ввести технологию семантического анализа искусственного интеллекта (ИИ) для выявления скрытой недобросовестной рекламы и контента с культурными конфликтами. Следует создать реестр репутации и применять санкции к продавцам с серьезными нарушениями норм дискурса, например, не давать рекомендаций в поиске или ограничивать участие в рекламных кампаниях.

Существует также возможность с помощью ИИ оптимизировать эффективность генерации и отклика. Например, разработать систему интеллектуальной поддержки для электронной коммерции на основе китайско-русского двуязычного интерфейса, которая с помощью предобученных моделей обеспечит точное семантическое понимание и генерацию естественного языка, быстро отвечая на часто задаваемые вопросы потребителей. Использовать большие данные для анализа особенностей потребителей и персонализированной отправки информации о товарах и сервисных сценариев, повышая целенаправленность и эффективность взаимодействия.

С учетом современных тенденций в области цифровизации социальные сети занимают особое место [8, с. 219]. Интерактивный дискурс в китайско-российской трансграничной электронной коммерции является ключевым связующим звеном между продавцами и покупателями, и его качество напрямую влияет на эффективность сделок и положительный опыт пользователей. В настоящее время дискурс в двусторонней электронной коммерции характеризуется смешением языков, встраиванием культурных элементов и функционально ориентированным выражением, но все еще сталкивается с трудностями, такими как недостаточная языковая точность, культурные недопонимания и нарушения норм дискурса. Поддерживать сотрудничество предприятий в сфере ИИ с платформами трансграничной электронной коммерции, расширять применение технологий ИИ в цепочке поставок, логистике, клиентском обслуживании и других звеньях, придавая трансграничной электронной коммерции «интеллектуальное крыло» [9, с. 60]. Путем построения локализованной дискурсивной системы, усиления межкультурных коммуникативных компетенций, совершенствования механизмов регулирования и использования технологий можно эффективно улучшить качество интерактивного дискурса в китайско-российской трансграничной электронной коммерции, повышая эффективность и доверие в двусторонней торговле. В будущем, с развитием отрасли китайско-российской трансграничной электронной коммерции интерактивный дискурс будет развиваться в направлении большей точности, адаптивности и нормативности, становясь важной опорой для высококачественного развития двусторонней торговли.

В результате проведенного исследования выявлены специфические особенности современного интерактивного дискурса в сфере китайско-российской трансграничной электронной коммерции, решены задачи систематизации существующих проблем и сформулированы практические пути оптимизации его функционирования. Как показал анализ, интерактивный дискурс китайско-российской электронной коммерции обладает тремя ключевыми отличительными чертами: многоязычное использование, интеграция локальных культурных символов и ярко выраженная функциональная направленность. Многоязычное использование позволяет адаптировать контент под поисковые алгоритмы платформ и

языковые привычки российских потребителей, встраивание национальных культурных элементов и потребительских ценностей способствует формированию эмоциональной идентификации и доверительной коммуникации, а минималистичное функциональное выражение оптимизирует процесс обмена информацией и снижает трансграничные коммуникационные издержки. Данные особенности отражают адаптацию дискурсивной практики к специфике онлайн-торговли и межкультурного взаимодействия двух стран.

Вместе с тем в процессе практического функционирования интерактивный дискурс сталкивается с рядом существенных проблем, сдерживающих высококачественное развитие отрасли. Прежде всего, чрезмерная зависимость малых и средних продавцов от машинного перевода приводит к недостаточной языковой точности, семантическим искажениям и неестественности речевого стиля, что негативно сказывается на восприятии информации потребителями. Во-вторых, существенные различия в культурных традициях, деловых обычаях и логике потребительского поведения Китая и России провоцируют скрытые культурные недопонимания и коммуникативные конфликты, а незнание культурных табу может нанести ущерб имиджу брендов. В-третьих, отсутствие единых нормативных стандартов регулирования дискурса на торговых платформах порождает случаи недобросовестной рекламы, недостоверных отзывов и хаоса в дискурсивной среде, нарушая стабильность двусторонней торговой деятельности.

Для преодоления выявленных проблем в исследовании предложен комплексный механизм оптимизации интерактивного дискурса. Формирование системы локализованного дискурса на основе профессионального перевода и проверки позволяет устранить языковые ошибки и адаптировать контент под особенности целевого рынка. Повышение межкультурных коммуникативных компетенций продавцов и персонала поддержки обеспечивает соответствие речевого поведения нормам российской деловой этики и потребительским ожиданиям. Совершенствование нормативно-правового регулирования и платформенного контроля за счет внедрения ИИ-технологий и рейтингов способствует упорядочению дискурсивной среды. Кроме того, интеллектуализация генерации и обработки дискурсивного контента позволяет снизить операционные издержки и повысить эффективность онлайн-взаимодействия.

Библиографический список

1. Тумаков Е.А. Концепция развития рынка услуг розничной торговли в условиях цифровизации: теоретико-методологический дискурс. *Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика*. 2026; № 1: 127–142.
2. Меньшикова Е.С. Цифровая трансформация как часть внешнеполитической стратегии КНР. *Мировая политика*. 2025; № 2: 36–61.
3. 王旭. 跨境电商平台商务问答话语分析——以阿里巴巴平台为例. *商场现代化*. 2020; № 21: 1–4.
4. Оглезнева Е.А. *Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания*. Благовещенск: АмГУ, 2007.
5. 杨璐璐, 黄奕云 跨境电商平台中产品介绍话语的批评体裁分析——以3C产品介绍语篇为例. *广东开放大学学报*. 2021; № 2: 64–70.
6. Малюга Е.Н. Взаимовлияние деловой коммуникации и межкультурного делового дискурса. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 84: 147–155.
7. 冯伟婷. 言语行为理论视角下跨境电商直播语言策略研究. *哈尔滨学院学报*. 2025; № 8: 90–94.
8. Костин К.Б., Малевич Ю.В., Андреев И.В. Влияние цифровой экономики на выбор международной маркетинговой стратегии. *Экономика, предпринимательство и право*. 2024; № 2: 207–228.
9. 钟国蔚. 数字经济背景下跨境电商数字贸易发展的挑战与应对策略研究. *商展经济*. 2025; № 8: 58–61.

References

1. Tumakov E.A. Koncepciya razvitiya rynka uslug roznichnoj torgovli v usloviyah cifrovizacii: teoretiko-metodologicheskij diskurs. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. `Ekonomika*. 2026; № 1: 127-142.
2. Men'shikova E.S. Cifrovaya transformaciya kak chast' vneshnepoliticheskoj strategii KNR. *Mirovaya politika*. 2025; № 2: 36-61.
3. 王旭. 跨境电商平台商务问答话语分析——以阿里巴巴平台为例. *商场现代化*. 2020; № 21: 1–4.
4. Oglezneva E.A. *Russko-kitajskij pidzhin: opyt sociolingvisticheskogo opisaniya*. Blagoveschensk: AmGU, 2007.
5. 杨璐璐, 黄奕云 跨境电商平台中产品介绍话语的批评体裁分析——以3C产品介绍语篇为例. *广东开放大学学报*. 2021; № 2: 64–70.
6. Malyuga E.N. Vzaimovliyanie delovoj kommunikacii i mezhkul'turnogo delovogo diskursa. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 84: 147-155.
7. 冯伟婷. 言语行为理论视角下跨境电商直播语言策略研究. *哈尔滨学院学报*. 2025; № 8: 90–94.
8. Kostin K.B., Malevich Yu.V., Andreev I.V. Vliyanie cifrovoj `ekonomiki na vybor mezhdunarodnoj marketingovoj strategii. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*. 2024; № 2: 207-228.
9. 钟国蔚. 数字经济背景下跨境电商数字贸易发展的挑战与应对策略研究. *商展经济*. 2025; № 8: 58–61.

Статья поступила в редакцию 14.05.26

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-360-363

***Ma Mengqiu**, Cand. of Sciences (Philology), Lecturer, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: 2584786603@qq.com*

NETOCHKA NEZVANOVA AND THE FORMATION OF FEMALE SUBJECTIVITY IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY. In Dostoevsky's works, female characters are often reduced to the binary opposition of "angel" and "witch," serving a subordinate role in the spiritual quests of male heroes. This article argues that the early novella Netochka Nezvanova offers a means to overcome this paradigm. Through a detailed textual analysis, the study traces the heroine's gradual formation of subjectivity, a process conditionally divided into four stages: (1) Emergence of Netochka's subjective consciousness; (2) Orientation toward external evaluation and emotional dependence; (3) Acquisition of intersubjective experience and the first manifestation of subjectivity; and (4) Conscious construction of subjectivity. Unlike many other female characters in Dostoevsky, Netochka is unique in her transition from dependence on the Other to assuming the role of her own savior. Consequently, a positive and dynamic form of female subjectivity is established. This character thus provides new insight into the gender dimension of Dostoevsky's narrative.

Key words: **F.M. Dostoevsky, female characters, Netochka Nezvanova, subjectivity, self-determination**

***Ма Мэнцю**, канд. филол. наук, преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 2584786603@qq.com*

НЕТОЧКА НЕЗВАНОВА И СТАНОВЛЕНИЕ ЖЕНСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В творчестве Ф.М. Достоевского женские образы часто сводятся к бинарной оппозиции «ангел/ведьма» и выполняют служебную функцию в повествовании о духовных исканиях героев-мужчин. В данной статье утверждается, что ранняя повесть «Неточка Незванова» позволяет преодолеть данную парадигму. На основе детального анализа текста в работе прослеживается процесс постепенного становления субъектности героини, который условно подразделяется на четыре этапа: 1) зарождение субъектного сознания Неточки; 2) ориентация на внешнюю оценку и эмоциональная зависимость; 3) обретение интерсубъективного опыта и первое проявление субъектности; 4) сознательное выстраивание субъектности. В отличие от многих других женских персонажей Ф. Достоевского, уникальность Неточки заключается в том, что она совершает переход от зависимости от Другого к роли собственной спасительницы. Тем самым формируется позитивная и динамичная субъектность героини. Этот образ позволяет по-новому взглянуть на гендерное измерение повествования у Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: **Ф.М. Достоевский, женские образы, Неточка Незванова, субъектность, самоопределение**

Феминистские литературные критики Сандра Гилберт и Сьюзан Губар в работе «Безумная на чердаке» отмечают, что в рамках традиционной патриархальной культуры большинство писателей-мужчин сводят женские образы к двум полярным архетипам: либо к прекрасному и кроткому ангелу – наивному, покорному, терпеливому, самоотверженному; либо к порочной и жестокой демонической женщине – сложной, эгоистичной и опасной [1, с. 2000].

Подобная бинарная оппозиция воспроизводится и в исследованиях, касающихся творчества Ф.М. Достоевского, где сложилась традиция сводить создан-

ные писателем женские образы к двум типам – «идеальному» и «странному», то есть к вариациям «ангела» и «ведьмы». (О бинарной оппозиции женских образов в творчестве Достоевского см. работы следующих исследователей: Цай Юйхуа, 2011; Хуан Мэйхун, 2009; Ван Ди, 2013; Е Жуньцин, 2014).

Например, Соня в «Преступлении и наказании» – святая проститутка, которая своим самоотвержением, покорностью и набожностью становится «ангелом», спасающим душу мужского персонажа (Раскольникова); а Грушенька в «Братьях Карамазовых» предстаёт как опасная соблазнительница, выполняющая функцию «ведьмы», что пробуждает страсти и разжигает конфликты среди мужских героев. Оба эти образа в значительной степени подчинены задачам духовного становления мужских персонажей и обслуживают мужской сюжет.

Глубина Достоевского состоит в том, что он наделяет этих персонажей психологической сложностью, выходящей за рамки типажа: за кроткой внешностью Сони скрывается удивительная стойкость и нравственная сила; Грушенька к концу романа также обнаруживает искренние чувства и задатки духовного пробуждения. Хотя внутренний мир женских персонажей раскрыт правдиво, они редко существуют как самостоятельная ценность, независимая от мужской судьбы. Иными словами, Ф. Достоевский намного превзошёл большинство писателей своего времени в раскрытии женской души, но всё равно остаётся в рамках определённой гендерной нарративной структуры.

Возникает вопрос: существует ли в творчестве Ф.М. Достоевского женский образ, выходящий за пределы мужской парадигмы?

Актуальность данного исследования определяется тем, что ранняя повесть «Неточка Незванова» даёт возможность ответить на этот вопрос, оставаясь при этом недостаточно изученной именно в силу своего раннего происхождения. В отличие от поздних романов, где многие женские образы подчинены духовным исканиям мужских героев, в «Неточке Незвановой» ещё не сложилась жёсткая конфигурация гендерных функций, а формируется альтернативная модель становления женской субъектности. Эта модель строится на автономном внутреннем опыте героини, а не на бинарной оппозиции «ангела» и «ведьмы». Обращение к данному тексту открывает возможность пересмотреть устоявшиеся интерпретации женского начала в творчестве писателя.

Цель исследования – выявить и проанализировать процесс становления женской субъектности в повести «Неточка Незванова», доказав, что образ главной героини выходит за рамки традиционной для Достоевского бинарной оппозиции женских персонажей и представляет собой позитивную, динамичную форму самоопределения.

Для достижения поставленной цели необходимо было решение следующих задач:

– проследить на основе детального текстуального анализа этапы формирования субъектности Неточки (от зарождения субъектного сознания до сознательного конструирования субъектности);

– сравнить образ Неточки с другими женскими образами Ф. Достоевского (Настасья Филипповна, Аглая Епанчина) для выявления её уникальности;

– обосновать, каким образом Неточка совершает переход от зависимости от Другого к роли собственной спасительницы, формируя автономное «я».

Научная новизна заключается в поэтапной реконструкции становления женской субъектности в произведении «Неточка Незванова» и выявлении уникальной траектории перехода героини от зависимости к самоспасению, тем самым доказывается, что в данной повести представлена позитивная и динамичная женская субъектность.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении гендерной оптики при анализе творчества писателя: предложенная модель анализа женской субъектности может быть применена и к другим произведениям автора, а также к русской литературе XIX века в целом.

Практическая значимость результатов состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы при подготовке университетских курсов по истории русской литературы, спецкурсов по творчеству Ф.М. Достоевского, а также в рамках гендерных исследований в литературоведении. Выводы работы применимы для разработки лекционных и семинарских занятий, посвящённых женским образам в русской классике.

Теоретическая значимость работы заключается не только в расширении гендерной оптики анализа Достоевского, но и в демонстрации того, как категория субъектности может быть использована применительно к женским образам русской литературы XIX века. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов в университетских курсах по истории русской литературы, спецсеминарах по творчеству Достоевского и в рамках гендерно ориентированных литературоведческих дисциплин.

Путём подробного анализа текста проследим процесс постепенного становления субъектности Неточки, который можно условно разделить на четыре этапа.

Первый этап: зарождение субъектного сознания Неточки

Самосознание Неточки начинается с внезапного постижения собственного существования и окружающей среды:

«Но с той минуты, когда я вдруг начала сознавать себя, я развилась быстро, неожиданно, и много совершенно не детских впечатлений стали для меня как-то страшно доступны. Всё прояснялось передо мной, всё чрезвычайно скоро становилось понятным... Я очутилась в большой комнате с низким потолком, душной и нечистой» [3, с. 159].

Неточка пробуждается из хаоса, осознаёт себя, воспринимает окружающее пространство. Это зарождение её субъектности.

Осознавая своё «я», Неточка одновременно остро ощущает его недостаточность, а именно – отсутствие родительской любви.

По отношению к отчиму она проявляет «странную любовь»: «С этой минуты началась во мне какая-то безграничная любовь к отцу, но чудная любовь, как будто вовсе не детская. Я бы сказала, что это было скорее какое-то сострадательное, материнское чувство, если б определение любви моей не было немного смешно для дитяти» [3, с. 160].

Такая странная любовь к отчиму на самом деле является компенсаторной реакцией на дефицит субъектности: из-за внутренней пустоты она переносит собственную ценность на внешний объект, что позже сформирует её уступчивый, даже заискивающий характер.

Одновременно она начинает свои ранние наблюдения и размышления: «Я начала думать, рассуждать, наблюдать... целый год думала, соображала, приглядывалась из своего угла на свет божий» [3, с. 160]. Эта наблюдательность – попытка сохранить остаточную автономию в ситуации, когда внешний мир невозможно изменить. Она не может изменить мир, но может тайно его анализировать.

Второй этап: ориентация на внешнюю оценку и эмоциональная зависимость

Оказавшись брошенной отчимом и попав в дом князя, Неточка оказывается в крайне уязвимом положении, что вынуждает её выживать за счёт заискивания и угодничества.

В это время Неточка отдаёт себя на суд другим, её ценность целиком зависит от того, нравится ли она кому-то: «Мне из всех сил хотелось ей как можно понравиться, а потому я боялась за каждое свое слово, за каждое движение... я не могла вынести, когда мною чем-нибудь недовольны: тотчас же становилась грустна, упадала духом, так что уж и сил недоставало загладить свою ошибку и переделать в свою пользу невыгодное обо мне впечатление, – одним словом, погибала вполне» [3, с. 197–200].

Эта чрезмерная зависимость от внешней оценки коренится в глубоком страхе быть покинутой, что свидетельствует о крайне слабой субъектности героини на данном этапе.

Третий этап: обретение интерсубъективного опыта и первое проявление субъектности

Появление Кати становится важным поворотом в развитии субъектности Неточки. Во-первых, сама Катя наделена ярко выраженной субъектностью: она обладает независимыми чувствами и волей. Во-вторых, её чувство к Неточке – страстное, непосредственное, требующее ответа – пробуждает в последней внутренние силы. В результате между ними возникает «типичное психологическое единоборство» [4, с. 466].

Человек, который на протяжении длительного времени остро нуждается в любви и ставит себя в низкое положение, при получении эмоционального отклика со стороны наиболее значимого для него лица испытывает огромную радость: «Она поцеловала меня последний раз тихо, неслышно, крепко и бросилась от меня на зов Насти. Я прибежала наверх как воскресшая, бросилась на диван, спрятала в подушки голову и зарыдала от восторга. Сердце колотилось, как будто грудь хотело пробить. Не помню, как дожила я до ночи» [3, с. 217].

Любовь Неточки к Кате – это уже не та молящая, неравноправная привязанность, которую она испытывала к отчиму, а прямой контакт двух сердец: «Мы целовались, плакали, хохотали; у нас губы распухли от поцелуев» [3, с. 220]. Это интерсубъективный опыт: через другого человека я обретаю чувство собственной достойности любви.

Когда Катя временно отдаляется, субъектность Неточки впервые проявляется в форме «отпора»: «Грусть разрывала мою душу, и чувство справедливости и негодования начало восставать в моем оскорбленном сердце» [3, с. 211].

Неточка начинает смотреть на Катю «независимым» и «серьёзным» взглядом. Так совершается переход от «быть видимой» к «видеть» – от пассивного претерпевания к активному самовыражению. Этот гнев и гордость являются неизбежным откликом долго подавлявшейся субъектности, что означает: самость начинает подавать голос, переставая молчать.

Четвертый этап: сознательное выстраивание субъектности

После вступления в семью Александры Михайловны Неточка через чтение, наблюдение, рефлексию и отказ от чужих требований постепенно приходит к сознательному выстраиванию субъектности.

В новой обстановке Неточка вынуждена постоянно усиливать свою внутреннюю устойчивость, чтобы преодолеть разрыв с прежней жизнью. В этом процессе Александра Михайловна оказывает ей существенную психологическую поддержку: «Она привязана была ко мне всей душой, полюбила меня, как родное дитя свое, и я, еще с неостывшими слезами от разлуки с Катей, еще с болевшим сердцем, жадно бросилась в материнские объятия моей благодетельницы. С тех пор горячая моя любовь к ней не прерывалась Она была мне мать, сестра, друг, заменила мне всё на свете и взлелеяла мою юность» [3, с. 225].

Устойчивая эмоциональная модель Неточки такова: из-за дефицита любви она испытывает патологическую привязанность к каждому, кто проявляет доброту. Катю она любит в силу близости возраста и идеального склада личности. Александра Михайловна же своей материнской заботой и добротой дарует Неточке иную форму любви.

Следует отметить, что несчастливая брачная жизнь Александры Михайловны пробуждает в Неточке защитное стремление: из защищаемой она превращается в защитницу. Данный переход знаменует собой дальнейшую активацию субъектности. В конечном счёте любовь и забота, исходящие от семьи князя (от самого князя, Кати и Александры Михайловны), питают травмированную душу Неточки. Именно на этой эмоциональной основе постепенно вырастает её субъектность.

Помимо эмоциональной поддержки, книги предоставляют Неточке тайное царство фантазии: «Александра же Михайловна, кроме того, прекрасно рассказывала, так, как будто при ней случилось всё, о чем мы читали. Но пусть будет, пожалуй, смешно, что мы так воспламенялись и просиживали за полночь» [3, с. 231]. В процессе чтения Неточка постоянно расширяет свой внутренний мир. В этом духовном пространстве она – абсолютная героиня. Такое духовное самостроительство позволяет ей временно отвлечься от реальных трудностей и через воображение закалять и обогащать своё «я».

По мере развития субъектности Неточка, столкнувшись с несправедливыми требованиями, наконец перестала уступать и «отказалась наотрез» [3, с. 247].

Способность отказывать – ключевой признак утверждения субъектности. Она означает формирование личностных границ, угасание угодливых установок и устойчивость субъекта к внешнему давлению.

Выйдя за пределы самоанализа, Неточка перестаёт быть объектом чужого взгляда и превращается в спокойного наблюдателя. По отношению к Александре Михайловне – зависимой от мужа и живущей в постоянном страхе – она испытывает глубокое сочувствие и защитное побуждение.

Неточка наконец прозревает лицемерную сущность Петра: «Но вы не могли не знать содержания этого письма, а в нем вся эта грустная повесть... Для чего ваше притворство – не знаю» [3, с. 266]. Она поняла, что Пётр лишь хочет возвыситься над женой, манипулировать её поступками и сохранять психологическое превосходство. К тому времени Неточка уже выросла в самостоятельную личность с острым восприятием и аналитическими способностями. Пётр более не может контролировать её психологически или запугивать резкими окриками – как он поступал со своей женой.

Таким образом, субъектность Неточки утверждена: она более не та робкая девочка, которая нуждается в привязанности к другим.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что становление субъектности Неточки представляет собой переход от внешних поисков к внутреннему росту. Вначале вследствие дефицита родительской любви она непрестанно ищет привязанности и молит о признании. Любовь Кати и Александры Михайловны впервые позволяет ей ощутить равенство и собственную ценность. Впоследствии, благодаря чтению, саморефлексии, а также умению отказывать и наблюдать, Неточка формируется как самостоятельная личность.

В конечном счёте Неточка не становится полностью равнодушной: она сохраняет глубокое понимание других людей (отчима, матери, Александры Михайловны) и одновременно учится твёрдо отстаивать собственные границы. Она превращается в личность, обладающую независимым мышлением и острым восприятием.

Следует отметить, что повесть «Неточка Незванова» осталась незавершённой. Поэтому описанное выше развитие субъектности героини представляет собой лишь тенденцию, прослеживаемую в тексте, а не законченную траекторию взросления. Ф.М. Достоевский не дописал окончательную судьбу Неточки, что напоминает нам об осторожности в интерпретации: достигнутая ею «независимость» – это относительное состояние в рамках конкретного повествования. Тем не менее даже в этом незавершённом виде произведение уже показывает путь женского становления, отличный от того, что мы видим у многих современников Достоевского.

Сравнение образа Неточки с другими женскими образами

В романе «Идиот» представлены два женских образа, которые не вписываются в традиционную бинарную оппозицию «ангел/демон», – Настасья Филипповна и Аглая Епанчина. Однако пути конструирования их субъектности, в сравнении с таковой у Неточки, обнаруживают принципиальные различия. Рассмотрим последовательно каждую из героинь.

Настасья Филипповна на протяжении всего повествования находится в фокусе мужского взгляда, выступая объектом домогательств Тоцкого, жалости Мышкина и собственнической страсти Рогожина. Её субъектность формируется не на основе вопроса «кем я хочу стать», а через отрицательное самоопределение – «кем я не хочу быть». Самый известный её поступок – бросание в огонь ста тысяч рублей, внешне кажущееся безумным, – представляет собой именно ожесточённое сопротивление своей участи. Однако, увидев в Мышкине надежду на спасение, она считает себя недостойной его и добровольно от него уходит. В итоге ей так и не удаётся обрести собственное позитивное «я».

Но это не означает отсутствия у неё субъектности. В условиях объективации и унижения она сохраняет последнюю способность к действию через саморазрушение. Негативная субъектность – тоже форма субъектности; она не ведёт к росту и спасению, но остаётся подлинным актом сопротивления.

Иной характер носит субъектность Аглаи, которая предстаёт в незавершённой и неустойчивой форме. Аглая своенравная, раздражительная девушка. «В каждой гневливой выходке Аглаи, почти каждый раз, несмотря на всю видимую ее серьезность и неумолимость, проглядывало еще чего-то детского, нетерпеливо школьного и плохо припрятанного» [5, с. 205]. Иными словами, её гнев проистекает не из устойчивого самосознания, а является прямым излиянием эмоций и импульсов, лишённым интроспекции.

Аналогичным образом и её поступки, внешне претендующие на проявление субъектности, лишены подлинной автономии: «Разве не вздумала было Аглая назад тому полгода обрезывать свои великолепные волосы? Ведь уж ножницы были в руках, ведь уж на коленках только отмолила её» [5, с. 271]. Она не стремится к подлинно автономному действию, а получает ощущение собственного существования и эмоциональное подтверждение посредством модели «быть готовой действовать, но ожидать, что её остановят».

Она стремится вырваться из-под семейного гнёта и самостоятельно выбрать брак, однако её любовь к Мышкину представляет собой не столько реальное чувство, сколько идеалистическую проекцию: она любит вымышленного ею рыцаря. Она проявляет желание принимать решения самостоятельно, но ей не хватает способности вести подлинный диалог с другими.

В итоге Аглая «после короткой и необычайной привязанности к одному эмигранту, польскому графу, вышла вдруг за него замуж против желания своих родителей» [5, с. 509]. Она принимает католичество, отрывается от русской почвы, от своей семьи и от всех, кто действительно знал её, с кем она могла бы вступить в подлинный диалог. Свои реальные эмоциональные потребности она проецирует на грандиозные политические и религиозные символы: она влюбляется не в конкретного человека, а в благородную душу, истерзанную страданиями по отчизне, – иными словами, в эстетизированный образ страдания. Её сопротивление представляет собой деструктивное бегство. Это также реальное субъектное действие, но оно не ведёт её к зрелости через саморефлексию и не позволяет достичь взаимопонимания с другими.

В отличие от двух вышеупомянутых женских образов, уникальность Неточки состоит в её переходе от зависимости к независимости. Роман не наделяет её идеальным спасителем вроде Мышкина – она становится спасительницей самой себя. Хотя на ранних этапах она и обнаруживала зависимость от отчима, Кати и других персонажей, именно в подлинном диалоге с Другими она шаг за шагом конструирует собственное «я». Это – позитивная и динамичная форма субъектности.

Таким образом, в работе предложена поэтапная реконструкция становления женской субъектности в «Неточке Незвановой» (четыре выделенных этапа), что составляет научную новизну исследования. Теоретическая значимость работы заключается не только в расширении гендерной оптики анализа Достоевского, но и в демонстрации того, как категория субъектности может быть использована применительно к женским образам русской литературы XIX века. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов в университетских курсах по истории русской литературы, спецсеминарах по творчеству Достоевского и в рамках гендерно ориентированных литературоведческих дисциплин.

В результате анализа сформулированы следующие выводы и значимые положения:

В отличие от зрелых романов Достоевского, где женские персонажи нередко играют подчинённую роль в духовных исканиях героев-мужчин, «Неточка Незванова» представляет собой повесть о самоспасении: героиня не нуждается во внешнем спасителе (типа князя Мышкина) и не прибегает к саморазрушению как к форме сопротивления.

Формирующаяся субъектность Неточки носит позитивный и динамический характер: она предполагает не разрыв с миром, а выстраивание личных границ при сохранении эмпатии и способности к подлинному диалогу.

Незавершённость повести не снижает значимости выявленной модели, а напротив, подчёркивает, что Достоевский уже в ранний период наметил альтернативный путь женского становления, который впоследствии не получил столь же полного воплощения в крупных романах 1860–1870-х годов.

Перспектива дальнейших исследований может быть связана с анализом моделей становления женской субъектности в других произведениях русской литературы XIX века, а также с сопоставлением механизмов перехода от зависимости к самоопределению в женских образах разных национальных литературных традиций.

Целевая аудитория статьи – специалисты по изучению творчества Ф.М. Достоевского, преподаватели университетских курсов по истории русской литературы XIX века, аспиранты и магистранты филологических факультетов, разрабатывающие проблемы гендерной поэтики. Материал также может быть полезен исследователям в области феминистской критики русской классики.

Библиографический список

1. Gilbert Sandra M., Susan G. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. Yale University Press, 2000.
2. 王可欣. 在“凝视”中成长：从“小不点儿”到生活主角 [J]. *欧亚人文研究 (中俄文)*. 2023; № 1: 56–62. (Ван К. Взросление во «взгляде»: от «маленькой» до главной героини жизни. *Евразийские гуманитарные исследования (на русском и китайском языках)*. 2023; № 1: 56–62).

3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. *Повести и рассказы 1848–1859*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1972; Т. 2.
4. 弗兰克. *陀思妥耶夫斯基：反叛的种子 (1821–1849)*. 戴大洪译. 桂林：广西师范大学出版社, 2014. (Фрэнк Дж. Достоевский: семена бунта, 1821–1849. Перевод с китайского. Дай Дахуна. Гуйлинь: Издательство Гуансийского педагогического университета, 2014).
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. *Идиот*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1973К; Т. 8.

References

1. Gilbert Sandra M., Susan G. *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. Yale University Press, 2000.
2. 王可欣. 在"凝视"中成长：从"小不点儿"到生活主角 [J]. *欧亚人文研究 (中俄文)*. 2023; № 1: 56–62. (Van K. Vzroslenie vo «vzglyade»: ot «malen'koj» do glavnoj geroini zhizni. *Evrazijskie gumanitarnye issledovaniya (na russkom i kitajskom yazykah)*. 2023; № 1: 56-62).
3. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. *Povesti i rasskazy 1848-1859.* Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1972; T. 2.
4. 弗兰克. *陀思妥耶夫斯基：反叛的种子 (1821–1849)*. 戴大洪译. 桂林：广西师范大学出版社, 2014. (Fr`enk Dzh. Dostoevskij: semena bunta, 1821-1849. Perevod s kitajskogo. Daj Dahuna. Gujlin': Izdatel'stvo Guansijskogo pedagogicheskogo universiteta, 2014).
5. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. *Idiot.* Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1973K; T. 8.

Статья поступила в редакцию 11.05.26

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-363-365

Polyakova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa), E-mail: fotodarr2@mail.ru*

EXPRESSIVE POTENTIAL OF LEXICAL UNITS IN THE LANGUAGE OF THE REGIONAL PRESS. The article is devoted to the study of the expressive potential of lexical units in newspaper publications of the Republic of Bashkortostan. The language of the regional press is a valuable linguistic source for the study of evaluative, emotionally colored, colloquial and colloquial vocabulary, common and regionally specific phraseological units and tropes. The relevance of this study is due to the insufficient knowledge of the expressive potential of lexical units in the language of regional media. The article focuses on highlighting various types of expressive vocabulary based on the language of the regional press of the Republic of Bashkortostan. For the first time, the article offers an analysis of the expression of lexical units to identify their significance in shaping the author's position, influencing the readership, as well as reflecting the socio-cultural specifics of the region under study. As a result, it is proved that various types of expressive vocabulary are actively used in newspaper publications of the Republic of Bashkortostan, including evaluative words, emotionally colored units, phraseological units and tropes. These lexical tools serve to decorate speech, at the same time they perform important communicative functions in the language of the regional press.

Key words: **Russian language, language of mass media, regional press, Republic of Bashkortostan, expressive vocabulary, stylistic techniques**

Е.В. Полякова, *канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: fotodarr2@mail.ru*

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ

Статья посвящена исследованию экспрессивного потенциала лексических единиц в газетных публикациях Республики Башкортостан. Язык региональной печати является ценным лингвистическим источником для изучения оценочной, эмоционально окрашенной, разговорной и просторечной лексики, общеупотребительных и регионально-специфичных фразеологизмов и тропов. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью экспрессивного потенциала лексических единиц в языке региональных СМИ. Основное внимание в статье уделяется выделению различных типов экспрессивной лексики на материале языка региональной печати Республики Башкортостан. В статье впервые предлагается анализ экспрессии лексических единиц, раскрывается их роль в выражении авторской позиции, рассматривается влияние на читателя, учитывается социокультурная специфика исследуемого региона. В результате доказано, что в газетных изданиях Республики Башкортостан активно используются различные типы экспрессивной лексики, включая оценочные слова, эмоционально окрашенные единицы, фразеологизмы и тропы. Данные лексические средства служат для украшения речи, вместе с тем выполняют и важные коммуникативные функции в языке региональной печати.

Ключевые слова: **русский язык, язык СМИ, региональная печать, Республика Башкортостан, экспрессивная лексика, стилистические приемы**

Язык региональной печати представляет собой ценный лингвистический источник, отражающий общенациональные языковые тенденции и обладающий собственной региональной спецификой. Как оперативный и важнейший источник информации для жителей региона, газетные издания играют неоценимую роль в формировании общественного мнения и передаче культурных ценностей. Особый интерес в данном вопросе представляет экспрессивный потенциал лексических единиц, позволяющий журналистам информировать читателя и при этом воздействовать на него, вызывать эмоциональный отклик и формировать определенное отношение к освещаемым событиям.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к изучению языка СМИ. Анализ экспрессивного потенциала лексики региональной печати дает возможность изучить приемы языкового воздействия и особенности функционирования языка в конкретной социокультурной сфере региона.

Основу исследования составляют работы ведущих российских лингвистов, посвященные языку средств массовой информации [1–11], а также исследования, посвященные проблемам региональной журналистики [12–18]. Понятие «экспрессивность» в лингвистике трактуется как свойство языкового выражения, направленное на усиление эмоционального, оценочного или смыслового воздействия на адресата [19]. Экспрессивность может быть реализована на разных уровнях языковой системы: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом. В данном исследовании основное внимание уделяется лексическому уровню языковой системы, в которой экспрессивность достигается за счет использования слов и выражений, обладающих дополнительными коннотациями, оценочностью, эмоциональной окраской или стилистической маркированностью.

Целью данного исследования являются выявление и анализ экспрессивного потенциала лексических единиц в языке газетных изданий Республики Башкортостан.

Для реализации этой цели в рамках исследования решены следующие задачи: 1) определение основных типов лексических единиц, обладающих повышенной экспрессивностью и используемых в региональной прессе; 2) анализ функций экспрессивной лексики в газетных текстах Республики Башкортостан; 3) выявление особенностей употребления экспрессивной регионально-специфичной лексики; 4) уточнение роли экспрессивной лексики в формировании авторской позиции и воздействии на читательскую аудиторию.

Выбор методов исследования, определяемый целью и задачами работы, обусловил применение метода сплошной выборки для отбора лексических единиц, обладающих экспрессивной окраской, из текстов корпуса, а также описательного метода для представления языкового материала. Кроме того, для исследования употребления отобранных лексических единиц применялся контекстуальный анализ.

Научная новизна настоящего исследования заключается в том, что впервые предпринят анализ экспрессии лексических единиц с выявлением их значения в формировании авторской позиции, воздействии на читательскую аудиторию, а также с учетом отражения социокультурной специфики Республики Башкортостан.

Материалом для исследования послужили тексты региональных изданий «Вечерняя Уфа» [20], «Республика Башкортостан» [21], «Молодежная газета» [22] за 2020–2025 годы.

Теоретическая значимость полученных результатов состоит в их вкладе в лексикологию, стилистику русского языка, а также в изучение языка региональных СМИ.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования его материалов при проведении спецкурсов и спецсеминаров по стилистике, культуре речи. Кроме того, представленный в статье опыт интерпретации экспрессивного потенциала лексических единиц в языке газетных изданий Республики Башкортостан может использоваться в качестве основы при составлении учебного пособия по публицистическому стилю русского языка и языку СМИ для студентов филологических факультетов вузов.

Республика Башкортостан является поликультурным и многонациональным регионом. В данных условиях язык региональной печати приобретает осо-

бую значимость как средство сохранения национальной специфики и площадка для межкультурного диалога. Экспрессивный потенциал лексических единиц в подобных изданиях играет ключевую роль в формировании образа региона, его жителей и происходящих в нем событий.

В настоящем исследовании анализ корпуса текстов позволил выявить типы экспрессивной лексики в языке региональной печати Республики Башкортостан. Так, следует особо отметить, что в публикациях широко представлена как положительная, так и отрицательная оценочная лексика. Положительная оценка часто используется при освещении достижений региона, успехов местных жителей, культурных событий. Например: ***Яркий*** *праздник дружбы и культурного наследия прошел в Уфимском торгово-экономическом колледже – здесь состоялась III Открытая интеллектуальная игра «Оскон», что в переводе с башкирского значит «Искра», приуроченная к Году народного единства в России и Международному дню родного языка* (от 03.03.2026) [20]; *Уфа переживает настоящую* ***творческую*** *революцию, которая навсегда изменила ее визуальный код.* ***Ярким*** *итогом этого* ***грандиозного*** *преобразования стала выставка «Фестиваль уличного искусства». Это не просто экспозиция – это* ***живое, пульсирующее*** *сердце проекта, который за четыре года превратил столицу Башкортостана в* ***масштабную*** *галерею под открытым небом* (от 25.11.2025) [22]; *Башкирия сконцентрировалась на* ***прорывных*** *исследованиях* (от 07.06.2024) [21]; *Огонь* ***вдохновляющий*** *– долгожданный гость уже более двух месяцев путешествует по нашей необъятной стране* (от 05.07.2023) [20]; *Атмосфера здесь* ***хорошая, добрая*** *– это суть межнациональной политики: если человек вне зависимости от национальности чувствует себя как дома, то все нормально* (от 02.05.2026) [21] и др.

Отрицательная оценка применяется при критике недостатков, проблем, негативных явлений: ***Тревожный*** *инцидент произошел в бассейне спортивной школы башкирского города Янаула* (от 15.12.2025) [21]; *Отсутствие любви в детстве способно аукнуться* ***деструктивными*** *привычками* (от 15.03.2023) [21]; *По словам Моргенштерна, он «уже стал» президентом страны. Кроме того,* ***скандальный*** *уфимец отметил, что сейчас 90 процентов населения ненавидят жизнь* (от 01.09.2021) [22]; *От премьерного спектакля нашей филармонии осталось* ***удручающее*** *впечатление* (от 25.11.2024) [20] и т. д.

В данных примерах представлена как положительная (яркий, творческий, грандиозный, живой, пульсирующий, масштабный, прорывной, вдохновляющий, хороший, добрый), так и отрицательная (тревожный, деструктивный, скандальный, удручающий) оценочная лексика.

Эмоционально окрашенная лексика используется для передачи чувств и переживаний, связанных с освещаемыми событиями. Например: *«Хрупкая девушка уверенно расчищает от снега уфимские дороги и тротуары. Она успешно совмещает работу и учебу в Башкирском государственном аграрном университете. Искренне* ***восхищаюсь*** *и* ***горжусь*** *такой скромной и сильной девушкой», – подчеркнул мэр* (от 03.01.2026) [21]; *Владимир Путин* ***выразил соболезнования*** *в связи с гибелью людей на празднике в Израиле* (от 30.04.2021) [22]; ***Негодую:*** *из крана вода не годится никуда* (от 14.02.2025) [21] и т.д. В данных примерах из газетных публикаций используются слова, выражающие восхищение, гордость, соболезнование и негодование.

В региональной прессе часто встречаются примеры, где эмоциональная окраска связана с событиями, имеющими особое значение для жителей республики. Например: *Удачнее названия и не придумать –* ***«На Рахате».*** *Для жителей Башкирии это слово звучит как обещание: рахат – значит, спокойно, хорошо, душа отдохнёт* (от 28.07.2025) [22].

Употребление в региональной печати разговорной и просторечной лексики носит ограниченный характер, однако встречается в материалах, ориентированных на широкую аудиторию, в интервью, репортажах: *«Вы, уважаемые коллеги, несете ответственность за наших детей. Поэтому прошу вас максимально серьезно отнестись к своим обязанностям.* ***Времени на раскачку*** *у нас* ***нет»****, – резюмировал Радий Хабиров* (от 26.02.2026) [22]; *Одни* ***«отмазались»****, другие* ***«вляпались»*** (от 18.08.2020) [20]; *Есть у меня некоторые опасения. Но озвучивать их не буду, дабы вы не отбросили в сторону любимую газету, воскликнув:* ***«Накаркал!»*** *А я ничего и не говорил* (от 4.11.2022) [20] и др. Использование такой лексики делает текст более живым и непосредственным, а также приближает его к читателю.

Богатый пласт экспрессивной лексики составляют фразеологизмы, которые придают речи образность и выразительность. В региональной прессе Республики Башкортостан встречаются следующие выражения: *То, что в результате этого проекта имена наших прекрасных городов* ***«обретут крылья»****, – это большой и вдохновляющий момент как для самих жителей, так и большой стимул для развития внутреннего туризма, для людей, которые только открывают для себя красоту нашей великой Родины, ее многообразие и масштабность* (от 21.04.2021) [21]; *В уфимских СМИ и новостных каналах* ***кипят страсти*** *вокруг арии Розины в опере «Севильский цирюльник»* (от 16.12.2025) [22] и др.

Метафорическое переосмысление слов и выражений является эффективным средством создания экспрессивности. В газетных текстах Республики Башкортостан метафорические выражения часто используются для описания политических и экономических процессов: *Решим на месте* (от 04.07.2025) [21]; *Искусство компромиссов* (от 20.12.2024) [21]; *Работа над ошибками* (от 16.09.2023) [21]; *Нам сверху видно все!* (от 16.03.2026) [20], а также для создания ярких образов в культурной хронике: *Скандал вокруг премьеры в Башопере, или* ***Буря в стакане воды*** (от 16.12.2025) [22]; *Экшн и «дэнс» по мотивам Пушкина* (от 25.11.2024) [20]. В текстах издания «Республика Башкортостан» чаще встречаются примеры экспрессивных выражений для описания политико-экономических процессов, а в «Молодежной газете» и «Вечерней Уфе» – культурных.

Следует отметить, что экспрессивная лексика в газетных текстах Республики Башкортостан выполняет определенные коммуникативные функции. Так, экспрессивная лексика выражает отношение автора к освещаемым событиям. Она позволяет констатировать факты и формировать у читателя определенное мнение, убеждать его в своей точке зрения. Например, использование слов с негативной коннотацией при описании коррупции или неэффективного управления подчеркивает критическую позицию автора. Экспрессивная лексика также способствует эмоциональному вовлечению читателя. Яркие и образные выражения с сильной эмоциональной окраской вызывают у читателя сопереживание, интерес, возмущение или одобрение, делая текст более запоминающимся и убедительным. В региональной прессе это особенно важно для формирования гражданской позиции. Кроме этого, экспрессивная лексика обогащает язык газетных публикаций, делает его более живым, динамичным и привлекательным. Использование метафор, фразеологизмов, разговорных элементов позволяет избежать шаблонности, придает тексту неповторимости.

В языке региональной прессы Республики Башкортостан экспрессивная лексика может отражать специфику местного менталитета, культурные традиции, исторические особенности. Такое проявление возможно в использовании специфических выражений, отсылок к местным реалиям или в особом подходе к оценке тех или иных явлений, характерном для жителей региона. Например, при освещении национальных праздников или событий, связанных с сохранением культурного наследия, используется лексика, подчеркивающая самобытность и гордость за свою культуру: *На юбилее этноколлектива республики – Национального оркестра народных инструментов Республики Башкортостан, уверены,* ***порвут не один баян*** (от 13.03.2026) [20]; *Несмотря на капризы погоды,* ***грядет Весна... Театральная!*** (от 13.03.2026) [20]; ***Торатау, курай и дух предков****: зачем ехать на фестиваль «Музыка ветра»? Роберт Юлдашев рассказал, что вырос в городе, но однажды впервые переночевал в* ***юрте*** *на природе и проснулся под пение птиц, игру на* ***курае*** *и* ***пение озон-куй****. Вечером молодежь исполняла древние танцы* ***баик*** *и* ***ритайым*** (от 30.07.2025) [22] и др.

Республика Башкортостан является многонациональным регионом, где сосуществуют русский, башкирский и другие языки. Это находит отражение и в языке региональной печати. В русскоязычных изданиях могут встречаться заимствования из башкирского языка, топонимы, имена собственные, а также выражения, отражающие культурные особенности. Экспрессивная лексика в таких случаях может быть использована для подчеркивания специфичности региона, его многообразия. Например, при описании национальных блюд, обычаев или исторических событий, может использоваться лексика, передающая уважение и интерес к народной культуре: ***Согревающий рецепт круглый год: кыстыбый с картофелем*** *является одним из простых блюд татарской, удмуртской и башкирской национальных кухонь* (от 12.12.2024) [22].

Кроме того, в региональной прессе часто поднимаются вопросы, касающиеся местного самоуправления, развития экономики региона, социальной сферы. Экспрессивная лексика здесь играет важную роль в формировании общественного мнения по этим вопросам, в мобилизации гражданской активности. Например, при освещении проблем экологии или развития инфраструктуры могут использоваться слова и выражения, вызывающие сильный эмоциональный отклик и побуждающие к действию: *За елку мандарин дарили: в Уфе завершилась ежегодная экологическая акция по сбору и переработке новогодних деревьев «Елки в щепки»* (от 06.02.2026) [20]; *Дама с крысой, вам – к родентологу!* (от 14.11.2025) [20]; *Вместе с зажиганием «включаем голову»!* (от 04.08.2023) [21] и др.

Экспрессивная лексика играет важную роль и в формировании авторской позиции. Через выбор слов с определенной коннотацией, использование метафор и сравнений автор показывает свое отношение к событиям, формирует у читателя определенное восприятие реальности. В региональной прессе, где часто затрагиваются острые социальные и политические вопросы, роль экспрессивной лексики в убеждении и воздействии на аудиторию становится особенно значимой. К примеру, при освещении выборов или важных политических решений возможно использование экспрессивной лексики для поддержки или критики определенных кандидатов или мер. Это может быть как явное выражение одобрения или неодобрения, так и более тонкое воздействие через создание определенного образа: *Команда честных и смелых* (от 29.12.2025) [21]; *Время эффективных* (от 20.01.2026) [21]; *Рано или поздно, но правда победит* (от 17.04.2025) [21] и др. Следует отметить, что в Республике Башкортостан важно сохранять баланс между различными интересами и мнениями, поэтому умелое использование экспрессивной лексики позволяет не только выражать свою позицию, но и способствовать конструктивному межкультурному диалогу.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Исследование экспрессивного потенциала лексических единиц в языке региональной печати Республики Башкортостан приобретает особое значение, поскольку экспрессивная лексика анализируется в контексте многонационального и поликультурного региона.

В газетных изданиях Республики Башкортостан активно используются различные типы экспрессивной лексики, включая оценочные слова, эмоционально

окрашенные единицы, фразеологизмы и тропы. Данные лексические средства выполняют важные коммуникативные функции: 1) помогают авторам выражать свое отношение к событиям, 2) вызывают у читателей эмоциональный отклик, 3) формируют общественное мнение и 4) делают тексты более запоминающимися и убедительными.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать более детальный анализ конкретных лексических групп, изучение влияния экспрессивной лексики на различные типы публикаций и целевые аудитории, а также сравнительный анализ с другими региональными изданиями.

Библиографический список

1. Костомаров В.Г. *Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики.* Москва: Гардарики, 2005.
2. Костомаров В.Г. *Разговорные элементы в языке газеты. Русская речь.* 1967; № 5.
3. Костомаров В.Г. *Русский язык на газетной полосе: некоторые особенности языка современной газетной публицистики*. Москва: МГУ, 1971.
4. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа.* Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
5. Васильева А.Н. *Курс лекций по стилистике газетного языка.* Москва, 1976.
6. *Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды. Печать, радио, телевидение, документальное кино.* Москва: Издательство МГУ, 1980.
7. Пронин Е.И. *Выразительные средства журналистики.* Москва: МГУ, 1980.
8. Сметанина С.И. *Медиатекст в системе культуры.* Санкт-Петербург: Издательство Михайлова, 2002.
9. Володина М.Н. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования:* учебное пособие: в 2 ч. Москва: Издательство МГУ, 2004.
10. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ.* Москва: Наука, 2008.
11. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*. Москва: Аспект Пресс, 2014.
12. Пугачев В.В. *Газетный и журнальный мир Уфимской губернии: типологические и жанровые характеристики*. Уфа, 2004.
13. *Новгородское медиаполе: опыты лингвистических исследований:* коллективная монография. Великий Новгород: Издательство НовГУ им. Я. Мудрого, 2015.
14. Олешко В.Ф., Олешко Е.В. *СМИ как медиатор коммуникативно-культурной памяти:* монография. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020.
15. *Медиаобраз региона в современной массовой коммуникации*: монография. Вологда: Вологодский государственный университет, 2022.
16. *Вопросы отечественной региональной журналистики.* Воронеж: Кварта, 2023.
17. *Очерки истории региональной журналистики*: коллективная монография. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2024.
18. Полякова Е.В. *Функционально-стилистический и лингвокультурологический анализ текстов периодической печати Российской империи второй половины XIX – начала XX в. (на материале газетных текстов Уфимской и Пермской губерний)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2018.
19. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
20. *Вечерняя Уфа*. Available at: https://vechufa.ru/
21. *Республика Башкортостан*. Available at: https://resbash.ru
22. *Молодежная газета*. Available at: https://mgazeta.com/

References

1. Kostomarov V.G. *Nash yazyk v dejstvii. Ocherki sovremennoj russkoj stilistiki.* Moskva: Gardariki, 2005.
2. Kostomarov V.G. *Razgovornye `elementy v yazyke gazety. Russkaya rech'*. 1967; № 5.
3. Kostomarov V.G. *Russkij yazyk na gazetnoj polose: nekotorye osobennosti yazyka sovremennoj gazetnoj publicistiki*. Moskva: MGU, 1971.
4. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus `epohi. Iz nablyudenij nad rechevoj praktikoj mass-media.* Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999.
5. Vasil'eva A.N. *Kurs lekcij po stilistike gazetnogo yazyka.* Moskva, 1976.
6. *Yazyk i stil' sredstv massovoj informacii i propagandy. Pechat', radio, televidenie, dokumental'noe kino.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1980.
7. Pronin E.I. *Vyrazitel'nye sredstva zhurnalistiki.* Moskva: MGU, 1980.
8. Smetanina S.I. *Mediatekst v sisteme kul'tury*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova, 2002.
9. Volodina M.N. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya:* uchebnoe posobie: v 2 ch. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2004.
10. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI.* Moskva: Nauka, 2008.
11. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*. Moskva: Aspekt Press, 2014.
12. Pugachev V.V. *Gazetnyj i zhurnal'nyj mir Ufimskoj gubernii: tipologicheskie i zhanrovye harakteristiki*. Ufa, 2004.
13. *Novgorodskoe mediapole: opyty lingvisticheskih issledovanij:* kollektivnaya monografiya. Velikij Novgorod: Izdatel'stvo NovGU im. Ya. Mudrogo, 2015.
14. Oleshko V.F., Oleshko E.V. *SMI kak mediator kommunikativno-kul'turnoj pamyati:* monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2020.
15. *Mediaobraz regiona v sovremennoj massovoj kommunikacii*: monografiya. Vologda: Vologodskij gosudarstvennyj universitet, 2022.
16. *Voprosy otechestvennoj regional'noj zhurnalistiki*. Voronezh: Kvarta, 2023.
17. *Ocherki istorii regional'noj zhurnalistiki*: kollektivnaya monografiya. Voronezh: Izdatel'skij dom VGU, 2024.
18. Polyakova E.V. *Funkcional'no-stilisticheskij i lingvokul'turologicheskij analiz tekstov periodicheskoj pechati Rossijskoj imperii vtoroj poloviny XIX – nachala XX v. (na materiale gazetnyh tekstov Ufimskoj i Permskoj gubernij)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2018.
19. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966.
20. *Vechernyaya Ufa*. Available at: https://vechufa.ru/
21. *Respublika Bashkortostan*. Available at: https://resbash.ru
22. *Molodezhnaya gazeta*. Available at: https://mgazeta.com/

Статья поступила в редакцию 12.05.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-365-368

***Zeng Z.**, postdoctoral fellow, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China), E-mail: zzdsasha@163.com*

"THE MIRROR" AND "THROUGH THE LOOKING-GLASS" OF NEO-EURASIANISM: THE IMAGE OF CHINA AND THE CRISIS OF RUSSIAN SUBJECTIVITY IN V. SOROKIN'S NOVEL "MANARAGA". The article is devoted to the study of the specifics of the representation of the image of China in modern Russian dystopian prose against the background of the actual geopolitical discourse of the "Pivot to the East" (Turn to the East). The novel "Manaraga" (2017) by Vladimir Sorokin serves as the material for analysis, considered as a key text deconstructing the ideological myths of Neo-Eurasianism. The objective of the work is to identify the mechanisms of artistic construction of the image of China not as a traditional geopolitical ally, but as a subject of absolute technological and biological power. The research applies methods of geopoetic analysis and postcolonial theory, in particular, the concepts of "internal colonization" and "self-exoticization." It is established that a rigid binary opposition "futuristic China — archaic Russia" is formed in the artistic world of the novel. It is proved that under the conditions of the technological dominance of the East, a process of "museumification" of Russian identity takes place: the national cultural heritage (logocentrism, classical literature) undergoes commodification and is used as a fuel resource to meet the needs of the new hegemon. The author concludes that such a narrative strategy diagnoses a deep crisis of Russian subjectivity and reflects the ontological anxiety of society regarding the transformation of the country into a cultural and raw material appendage of the Asian world.

Key words: **Vladimir Sorokin, "Manaraga" novel, image of China, Neo-Eurasianism, geopolitical identity, dystopia, internal colonization, Pivot to the East, commodification of culture**

***Цзэн Ч.**, постдокторант, Пекинский университет иностранных языков, г. Пекин, E-mail: zzdsasha@163.com*

«ЗЕРКАЛО» И «ЗАЗЕРКАЛЬЕ» НЕОЕВРАЗИЙСТВА: ОБРАЗ КИТАЯ И КРИЗИС РОССИЙСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В РОМАНЕ В. СОРОКИНА «МАНАРАГА»

Статья посвящена исследованию специфики репрезентации образа Китая в современной русской антиутопической прозе на фоне актуального геополитического дискурса «поворот на Восток». Материалом для анализа послужил роман Владимира Сорокина «Манарага» (2017), рассматриваемый как ключевой текст, деконструирующий идеологические мифологемы неоевразийства. Целью работы является выявление механизмов художественного

конструирования образа Китая не как традиционного геополитического союзника, а как субъекта абсолютной технологической и биологической власти. В исследовании применяются методы геопоэтического анализа и постколониальной теории, в частности концепции «внутренней колонизации» и «самоэкзотизации». Установлено, что в художественном мире романа формируется жесткая бинарная оппозиция «футуристический Китай – архаичная Россия». Доказывается, что в условиях технологического доминирования Востока происходит процесс «музеефикации» российской идентичности: национальное культурное наследие (логоцентризм, классическая литература) подвергается коммодификации и используется как топливный ресурс для удовлетворения потребностей нового гегемона. Автор приходит к выводу, что подобная нарративная стратегия диагностирует глубинный кризис российской субъектности и отражает онтологическую тревогу общества по поводу превращения страны в культурный и сырьевой придаток азиатского мира.

Ключевые слова: **Владимир Сорокин, роман «Манарага», образ Китая, неоевразийство, геополитическая идентичность, антиутопия, внутренняя колонизация, поворот на Восток, коммодификация культуры**

В начале XXI века на фоне провозглашенного стратегического курса на «поворот на Восток» геополитическая идентичность России подвергается глубинной трансформации. В официальном государственном дискурсе и идеологии неоевразийства сближение с Китаем постулируется как формирование нового цивилизационного полюса, призванного уравновесить западную гегемонию. Однако современный литературный процесс, чутко реагирующий на социальное бессознательное, предлагает иную, гораздо более драматичную интерпретацию этого вектора. Подобная рецепция характерна не только для В. Сорокина, но и для других современных авторов (например, Е. Чижовой в романе-антиутопии «Китаист» [1, с. 69–91]), что свидетельствует о формировании устойчивого дистопического кода в осмыслении «восточного вызова».

Актуальность темы исследования обусловлена существующим разрывом между оптимистической политической риторикой «евразийского братства» и художественной рефлексией, обнаруживающей за этим фасадом глубинные фобии постсоветского общества. Изучение образа Китая в современной прозе позволяет выявить скрытые механизмы трансформации национального самосознания, когда страх перед утратой культурной уникальности и растворением российской субъектности в новом «паназиатском» порядке становится доминирующим нарративом.

Цель статьи заключается в выявлении и анализе специфики конструирования образа Китая в поздней прозе В. Сорокина как маркера кризиса российской геополитической идентичности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– охарактеризовать идеологический контекст неоевразийства и его деконструкцию в современной литературе;

– проанализировать механизмы репрезентации Китая как «технологического Другого» и субъекта биовласти в романе «Манарага»;

– выявить стратегии «самоэкзотизации» и «музеефикации» российской культуры, возникающие как ответ на технологическое доминирование Востока;

– определить онтологический статус России в бинарной оппозиции «футуристический Китай – архаичная Россия».

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на материале романа «Манарага» (2017) образ Китая рассматривается не в традиционных категориях имагологии, а через призму концепции «внутренней колонизации» и «технологического вассалитета». В работе обосновывается тезис о том, что Сорокин конструирует модель отношений, в которой Россия, стремясь уйти от европейского диктата, попадает в ситуацию «самообъективации», превращая свое культурное наследие в ресурс для потребления восточным гегемоном.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении методологии анализа геополитических образов в антиутопическом дискурсе, а также в расширении представлений о способах художественного моделирования межцивилизационного взаимодействия в литературе XXI века.

Практическая значимость итогов работы определяется возможностью использования полученных результатов в вузовских курсах по истории современной русской литературы, культурологии и спецкурсах по имагологии.

Методологическую основу исследования составили труды по посколониальной теории [2; 3], концепции биовласти [4] и современные исследования поэтики В. Сорокина [5].

1. Неоевразийский проект и его литературная деконструкция: теоретические основания

Для адекватной интерпретации китайского текста в современной русской прозе необходимо обратиться к идеологическому контексту, сформированному концепциями неоевразийства. В трудах современных теоретиков данного направления (в частности А. Дугина) «поворот на Восток» осмысляется не как прагматический экономический маневр, а как онтологический выбор России в пользу своей «евразийской сущности». В этой парадигме Китай наделяется статусом ключевого стратегического союзника, необходимого для построения многополярного мира и демонтажа западной гегемонии. Предполагается, что российско-китайский альянс должен стать симбиозом двух суверенных цивилизаций, где Россия сохраняет роль духовного и геополитического «Хартленда». Однако, как отмечают исследователи политической культуры, данный дискурс зачастую носит компенсаторный характер: он призван скрыть травму постсоветской утраты имперского статуса и сконструировать воображаемую реальность, в которой Россия по-прежнему является вершителем судеб мира наравне с поднимающейся Азией.

В противовес официальному оптимизму, в академическом и общественном поле нарастает скепсис относительно равноправия декларируемого союза. Ряд экспертов указывает на структурную асимметрию в отношениях двух держав, порождающую риск превращения России из суверенного центра силы в «сырьевой придаток» технологически развитого Китая. Этот страх трансформируется в культурную тревогу: процесс девестернизации (отказа от европейского пути) может привести не к обретению самобытности, а к новой форме зависимости, которую можно обозначить как «технологический вассалитет». В общественном бессознательном формируется образ будущего, где Китай монополизирует сферу инноваций и прогресса, оставляя России нишу архаики и традиции. Именно эта подспудная фобия – страх того, что Евразия станет синонимом китайской экспансии, а Россия растворится в ней без остатка – становится питательной средой для антиутопических нарративов В. Сорокина.

Для анализа механизмов репрезентации этой тревоги в романе «Манарага» методологически продуктивным представляется использование теории «внутренней колонизации» А. Эткинда в сочетании с концепцией «самоориентализации» [3]. В художественной вселенной Сорокина Россия, столкнувшись с превосходящей мощью восточного Другого, прибегает к стратегии самоэкзотизации – намеренного подчеркивания своей «инаковости», иррациональности и архаичности как товарного знака. Мы исходим из того, что описываемое в романе «Новое Средневековье» является не возвращением к истокам, а постмодернистской симуляцией, созданной для потребления внешним (в данном случае – азиатским) наблюдателем. Таким образом, литература деконструирует неоевразийский миф, показывая, что за фасадом «стратегического партнерства» скрывается механизм коммодификации русской культуры, вынужденной продавать свое прошлое, чтобы вписаться в чужое (китайское) будущее.

2. Структура геополитического воображаемого: Бинарные оппозиции в романе «Манарага»

2.1 Китай как «технологический Левиафан»: от экзотики к диктатуре алгоритма

В художественном пространстве романа «Манарага» китайское присутствие эксплицируется не через прямую военную или политическую оккупацию, а посредством тотальной технологической гегемонии. Центральным артефактом, организующим сюжет, выступает сама «манарага» – высокотехнологичный гриль для молекулярной обработки книг, производство и обслуживание которого полностью контролируется восточным капиталом. Сорокин намеренно наделяет Китай монополией на «средства производства» новой реальности. Если в классической русской литературе Восток ассоциировался с иррациональным, природным началом, а в современной массовой беллетристике этническое зачастую маркируется как образ «врага» и источник хаоса [6, с. 91], то здесь происходит семиотическая инверсия: Китай становится носителем абсолютного ratio, источником сложнейших биоинженерных технологий (умные блохи, генетические модификации). Материальная культура будущего мира – от бытовых гаджетов до систем безопасности – маркирована как продукт китайского техногенного гегемона, что превращает Россию из партнера в пассивного потребителя чужих инноваций.

Образ Китая в тексте эволюционирует до масштабов «надчеловеческой» силы, осуществляющей функцию глобального регулятора или, пользуясь терминологией М. Фуко, субъекта биовласти [4]. В то время как Европа в романе погружена в хаос неосредневековой раздробленности, а Россия занята реставрацией архаичных форм жизни, именно восточный вектор олицетворяет стабильность и стерильный порядок. Однако этот порядок носит отчужденный, механистический характер. Китайские персонажи и корпорации в романе действуют с эффективностью бездушного алгоритма; они не испытывают ненависти к России, но рассматривают её исключительно утилитарно – как рынок сбыта или ресурсную базу. Такая репрезентация деконструирует миф о «духовной близости» двух народов: в мире Сорокина Китай – это не «брат», а операционная система, внутри которой Россия вынуждена существовать как подчиненное приложение.

Важно отметить, что Сорокин лишает образ Китая привычной культурной ауры. В «Манараге» практически отсутствуют традиционные маркеры китайской культуры (конфуцианская этика, каллиграфия, церемониал), которые могли бы стать точкой диалога. Вместо этого перед читателем предстает обезличенная мощь «хай-тека». Эта подмена культурного содержания технологической формой создает эффект «зловещей долины» (uncanny valley) в геополитическом масштабе: Россия смотрит на Восток и видит не союзника с понятными ценностями, а непроницаемый, сверхрациональный интеллект. Тем самым автор подчеркивает, что в условиях технологической асимметрии подлинный цивилизационный диалог невозможен; возможна лишь интеграция слабого элемента в структуру сильного на правах обслуживающего персонала. Именно это положение и занимает Россия, обслуживающая гастрономические прихоти нового мирового гегемона.

2.2 Россия как «музей» и «ресурс»: стратегии самоэкзотизации и коммодификация прошлого

В условиях технологического доминирования Азии российская идентичность в романе претерпевает радикальную мутацию: из субъекта геополитики она превращается в объект туристического и гастрономического потребления. Сорокин демонстрирует, как Россия, оказавшись на периферии нового миропорядка, выбирает стратегию «музеефикации» собственной истории. Страна предстает гигантским заповедником, где «русскость» (Russianness) консервируется и утрируется до лубочных форм, чтобы соответствовать ожиданиям богатых клиентов, в том числе восточных. Это явление можно охарактеризовать как «рентную экономику идентичности»: не производя технологий будущего, Россия начинает торговать символическим капиталом прошлого. Великая русская культура перестает быть смыслообразующим стержнем нации и становится экспортным брендом, аттракционом. В этом контексте неоевразийская мечта о суверенном развитии оборачивается своей противоположностью: Россия не входит в Азию как равная, а становится её «этнографическим задним двором», поставщиком экзотических впечатлений.

Метафора *book-n-grill* («приготовление стейков на огне от сжигания классической литературы») является кульминацией сорокинской деконструкции. Этот акт символизирует предельную стадию утилитаризма и десакрализации русского логоцентризма. Здесь происходит радикальная перекодировка национальных архетипов: если в классической «деревенской прозе» (например, в повести В. Распутина «Прощание с Матёрой») образ дерева («царский лиственъ») выступал как сакральная ось мира и символ неуничтожимой народной памяти [7, с. 289], то у Сорокина он редуцируется до функции «дров». Сжигание первого издания Ф. Достоевского или Л. Толстого ради ужина олицетворяет конвертацию духовного наследия в биологическое топливо для тела. Важно, что этот процесс зачастую инициируется спросом со стороны глобальных элит, владеющих технологиями (включая китайский капитал). Здесь прослеживается горькая ирония автора над судьбой «особого пути»: уникальность России, о которой твердят идеологи евразийства, в художественной реальности романа сводится к уникальности её «дров», то есть накопленного культурного багажа. Россия буквально «сжигает себя», чтобы согреть и накормить новый дивный мир, управляемый чужими алгоритмами. Это не диалог культур, а жертвоприношение слабейшего.

Таким образом, «поворот на Восток», в интерпретации Сорокина, приводит к формированию специфического типа зависимости – перформативной архаики. Герои романа, представляющие Россию, вынуждены разыгрывать спектакль «традиционных ценностей» и «дикости», поскольку именно этого ждет от них цивилизованный, технологичный Другой. Происходит отказ от модернизации в пользу стилизации. Страх утраты идентичности, заявленный в начале исследования, реализуется в тексте самым парадоксальным образом: Россия не теряет свою идентичность, растворяясь в Китае, а, напротив, «замораживает» её, превращая в мертвый музейный экспонат. В бинарной оппозиции с динамичным, футуристическим Китаем Россия обречена на роль статичного хранителя руин. Это окончательно разрушает неоевразийский миф о со-развитии, обнажая глубокий пессимизм автора относительно субъектности России в XXI веке.

3. Эволюция «Китайского мифа» в метасюжете В. Сорокина: от экономической экспансии к перекройке пространства

Роман «Манарага» невозможно рассматривать изолированно; он является органичным завершением историософского цикла В. Сорокина, начатого в повестях «День опричника» (2006) и «Сахарный Кремль» (2008) и продолженного в «Теллурии» (2013). Сравнительный анализ этих текстов позволяет проследить динамику развития образа Китая. Если в «Дне опричника» китайское влияние маркировалось преимущественно через экономическую экспансию и насыщение быта (китайские автомобили, самолеты, наркотики, даже язык опричников, насыщенный китаизмами), то в «Манараге» происходит качественный сдвиг. Китай перестает быть просто внешним поставщиком товаров, с которым Россия пытается выстроить симбиоз; он становится архитектором самой реальности. В ранних антиутопиях Сорокина Россия еще пыталась отгородиться от мира Великой стеной, сохраняя иллюзию суверенитета, но в поздних текстах эта стена рушится – не физически, а онтологически. Китайское присутствие становится тотальным фоном, «воздухом», которым дышит распавшийся мир, что свидетельствует о переходе от страха перед экономической зависимостью к констатации полной цивилизационной капитуляции.

Особого внимания заслуживает трансформация пространственных структур в прозе Сорокина. В «Теллурии» и «Манараге» автор деконструирует имперское пространство России, дробя его на феодальные уделы (Московия, Рязань, Урал и т. д.). В этом новом хаотичном мире Китай (и шире – Азия) выступает как единственное монолитное, целостное пространство, контрастирующее с фрактальной раздробленностью пост-России и пост-Европы. Сорокин визуализирует кошмар русского геополитического подсознания: «сжатие» русского мира до размеров этнографических резерваций на фоне расширяющегося азиатского пространства. Это перекликается с классическими фобиями «Желтой угрозы» и характерными для неё зооморфными образами дракона и хищника [8, с. 174], но реализуется у Сорокина в новой, гибридной форме. Китай не захватывает территории войной, он поглощает их через инфраструктурные проекты и логистику. Россия в этой схеме утрачивает роль «моста» между Западом и Востоком, превращаясь в «прореху» или «тупик» на карте Нового Шелкового пути, что окончательно хоронит геополитический оптимизм неоевразийцев.

В третьем аспекте эволюции мифа важно рассмотреть категорию времени. В анализируемых произведениях Россия выпадает из исторического времени, погружаясь в циклически дурную бесконечность «Нового Средневековья». Происходит своего рода тотальная «специализация» хронотопа [9, с. 310], когда акцент смещается с темпорального развития на статичное пространственное бытование. В то же время Китай монополизирует категорию Будущего. В «Манараге» все векторы прогресса, скорости и инноваций исходят с Востока. Сорокин создает ситуацию темпорального разрыва: Россия и Китай существуют в разных временах. Россия живет в перфектном времени (прошедшем завершенном), бесконечно воспроизводя симулякры своего прошлого (Иван Грозный, Сталин, классическая литература), тогда как Китай живет в футуристическом времени. Этот темпоральный диссонанс делает равноправное партнерство невозможным в принципе. Неоевразийство предполагает синхронизацию развития, но Сорокин показывает непреодолимую асинхронность: нельзя быть союзником того, кто живет в другом столетии. Таким образом, «китайский миф» у Сорокина служит инструментом для демонстрации исторического тупика российского государственного проекта.

4. Метафизика поражения: кризис логоцентризма и биополитика тела

Финальным уровнем деконструкции неоевразийского мифа в «Манараге» становится атака на святая святых русской идентичности – литературоцентризм. Традиционно Россия позиционировала себя как цивилизация Слова (Логоса), противопоставляя свою «духовность» западному прагматизму и восточному материализму. Сорокин безжалостно разрушает эту иерархию. В романе великая русская литература буквально превращается в топливо: книги Л. Толстого, Ф. Достоевского и В. Набокова используются как «поленья» для приготовления пищи. Этот акт символизирует тотальную инфляцию русского Логоса перед лицом глобального рынка, где правила диктует технологический Восток. Сжигание книг – это не варварство (как у Брэдбери), а элитное потребление. Тем самым автор показывает, что в новом евразийском порядке русское Слово утратило свою пророческую и мессианскую функцию, став просто дорогой оберткой для удовлетворения физиологических потребностей. Дух окончательно капитулирует перед материей, а идеология – перед гастрономией.

Интересна языковая динамика отношений Востока и России в тексте. Китайская сила в романе характеризуется специфической «немотой» или лаконичностью. Новые хозяева жизни (производители манараг, заказчики) действуют молчаливо и эффективно, их власть не требует вербального обоснования – она имманентна. В то же время русские персонажи (повара, интеллигенция) производят избыточный вербальный шум, бесконечно рефлексируя о судьбах культуры и своем месте в мире. Эта оппозиция «молчаливое действие» (Китай) vs «бессильное говорение» (Россия) маркирует реальное распределение властных полномочий. В постколониальной теории способность действовать, не объясняясь, является привилегией суверена. Россия же, погруженная в бесконечные дискуссии о своей «особости», оказывается в позиции подчиненного, чья речь больше не влияет на ход истории. Китайский порядок не спорит с русским дискурсом – он его просто игнорирует или потребляет.

Наконец, образ Китая неразрывно связан с биополитическими трансформациями. В мире Сорокина Восток – это источник технологий, меняющих саму биологию человека (генетические модификации, новые вирусы, кибер-импланты). Россия, напротив, предстает как пространство «старого», уязвимого, смертного тела. В «Манараге» и «Теллурии» русское тело страдает, мутирует или становится объектом насилия, в то время как азиатское технотело стремится к постчеловеческому совершенству. Эта соматическая асимметрия подчеркивает крах антропологического проекта русского гуманизма. Неоевразийство мечтало о духовном синтезе, но реальность романа предлагает лишь биологическое доминирование более совершенного вида над угасающим. Таким образом, Сорокин диагностирует не просто политический или культурный, а экзистенциальный тупик: попытка «прислониться» к Востоку оборачивается для России риском утраты не только культурного кода, но и антропологического облика.

Проведенный анализ романа В. Сорокина «Манарага» в контексте дискурса «Нового евразийства» позволяет констатировать фундаментальное расхождение между политической риторикой и художественной интуицией. Если идеология постулирует «поворот на Восток» как обретение суверенитета и построение равноправного многополярного мира, то литературный текст диагностирует крах этой утопии. В художественной реальности Сорокина Китай выступает не как геополитический партнер, а как тотальная онтологическая инстанция – носитель абсолютного технологического времени и биополитического порядка. Исследование показало, что в современной русской антиутопии образ Китая функционально замещает фигуру Запада, становясь новым «Большим Другим», чей взгляд определяет место и ценность России. Однако, в отличие от конфликтных отношений с Западом, отношения с Востоком в романе строятся по модели холодной, стерильной асимметрии: технологический Гегемон не завоевывает архаичную Периферию, а лишь прагматично утилизирует её ресурсы.

Центральным выводом работы является тезис о том, что «китайский вызов» провоцирует в российском культурном сознании реактивную архаизацию. Страх утраты субъектности, пронизывающий ткань романа, реализуется через стратегию «самомузеефикации». Мы установили, что Россия в «Манараге» отказывается от участия в гонке за будущее, предпочитая роль хранителя «мертвого

Логоса». Сжигание книг великой литературы символизирует финальную стадию коммодификации русской духовности: культура перестает быть способом осмысления мира и становится экспортным товаром для развлечения азиатских элит. Таким образом, Сорокин показывает, что попытка опереться на Восток в борьбе с западным модерном приводит не к возрождению «Святой Руси», а к превращению страны в этнографический парк развлечений. Это свидетельствует о глубоком кризисе национальной идентификации: Россия не может найти себя ни в Европе, ни в Азии, застревая в безвременье симулякров.

В конечном счете образ Китая в «Манараге» служит зеркалом, отражающим экзистенциальное одиночество постсоветской России. Сорокинская футурология предостерегает: отказ от европейского вектора развития не гарантирует автоматической интеграции в азиатский контекст. Напротив, он чреват попаданием в исторический вакуум, где Россия рискует утратить и технологический суверенитет, и культурную аутентичность. «Неоевразийство» в литературной интерпретации оказывается фантомом, прикрывающим отсутствие собственного проекта будущего. Роман оставляет читателя с тревожным ощущением, что в XXI веке, в мире торжествующего технологического Востока, для России, живущей фантомами прошлого, может просто не остаться онтологического места. Это превращает «Манарагу» не просто в сатиру на геополитику, а в реквием по русскому геополитическому мессианству.

Библиографический список

1. Луценко Е.М. Угрозы и вызовы современной дистопии. Языковая реальность романа Елены Чижовой «Китаист». *Вопросы литературы*. 2018; № 6: 69–91. DOI 10.31425/0042-8795-2018-6-69-91.
2. Саид Э. *Ориентализм. Западные концепции Востока*. Перевод с английского А.В. Говорунова. Санкт-Петербург: Русский мир, 2006.
3. Эткинд А. *Внутренняя колонизация. Имперский опыт России*. Перевод с английского В. Макарова. Москва: Новое литературное обозрение, 2013.
4. Фуко М. *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Перевод с французского. Москва: Касталь, 1996.
5. Липовецкий М.Н. Паралогии: трансформация (пост)модернистского дискурса в русской культуре, 1920–2000-х годов. Москва: Новое литературное обозрение, 2008.
6. Тимошкин Д.О. Этническое как маркер «врага» в современном российском криминальном романе. *Вестник Томского государственного университета. История*. 2015; № 5 (37): 91–98. – DOI 10.17223/19988613/37/13.
7. Юрьева О.Ю. Хронотоп повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой»: этнопоэтический аспект. *Проблемы исторической поэтики*. 2019; Т. 17, № 2: 289–313. DOI 10.15393/j9.2019.6682.
8. Резвухина А.И. «Крадущийся тигр, затаившийся дракон»: репрезентация стран Дальнего Востока в российских карикатурах 1890–1905 гг. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; Т. 3, № 3: 174–198. DOI 10.46539/gmd.v3i3.189.
9. Владимирова Н.Г., Куприянова Е.С. Морские образы в романе Дж. Уинтерсон «Хозяйство света». *Новый филологический вестник*. 2022; № 1 (60): 310–320. DOI 10.54770/20729316-2022-1-310.

References

1. Lucenko E.M. Ugrozy i vyzovy sovremennoj distopii. Yazykovaya real'nost' romana Eleny Chizhovoj "Kitaist". *Voprosy literatury*. 2018; № 6: 69-91. DOI 10.31425/0042-8795-2018-6-69-91.
2. Said `E. *Orientalizm. Zapadnye koncepcii Vostoka*. Perevod s anglijskogo A.V. Govorunova. Sankt-Peterburg: Russkij mir, 2006.
3. `Etkind A. *Vnutrennyaya kolonizaciya. Imperskij opyt Rossii*. Perevod s anglijskogo V. Makarova. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2013.
4. Fuko M. *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Kastal', 1996.
5. Lipoveckij M.N. Paralogii: transformaciya (post)modernistskogo diskursa v russkoj kul'ture, 1920-2000-h godov. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2008.
6. Timoshkin D.O. `Etnicheskoe kak marker "vraga" v sovremennom rossijskom kriminal'nom romane. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya*. 2015; № 5 (37): 91-98. – DOI 10.17223/19988613/37/13.
7. Yur'eva O.Yu. Hronotop povesti V.G. Rasputina "Proschanie s Materoj": `etnopo`eticheskij aspekt. *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 2019; T. 17, № 2: 289-313. DOI 10.15393/j9.2019.6682.
8. Rezvuhina A.I. «Kraduschijsya tigr, zataivshijsya drakon»: reprezentaciya stran Dal'nego Vostoka v rossijskih karikaturah 1890-1905 gg. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021; T. 3, № 3: 174-198. DOI 10.46539/gmd.v3i3.189.
9. Vladimirova N.G., Kupriyanova E.S. Morskie obrazy v romane Dzh. Uinterson "Hozyajstvo sveta". *Novyj filologicheskij vestnik*. 2022; № 1 (60): 310-320. DOI 10.54770/20729316-2022-1-310.

Статья поступила в редакцию 05.11.26

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-368-371

Zhang Y., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: yu.zhang92@yandex.ru*

TWO MODELS OF LOVE ILLUSION IN T. TOLSTAYA'S STORY "SONYA" AND L. PETRUSHEVSKAYA'S STORY "WATERLOO BRIDGE". The article offers a comparative analysis of two well-known short stories from contemporary Russian literature: Tatiana Tolstaya's "Sonya" and Lyudmila Petrushevskaya's "Waterloo Bridge." Both works, written in the mid-1980s, appear to address a similar situation: their protagonists – lonely, unattractive women – construct a romantic illusion that becomes their sole means of escaping a harsh, impoverished existence. However, a close reading reveals that Tolstaya and Petrushevskaya propose fundamentally different, and in many ways opposite, models of this experience. The article examines four key aspects: the type of heroine, the source of the love illusion, the function of self-sacrifice, and finally the authorial stance. Based on this analysis, the article concludes that Tolstaya, drawing on the motif of holy foolishness (yurodstvo), creates a tragic yet, in its own way, luminous portrait of a "wise fool" whose self-sacrificing love takes on an ontological significance, and whose heroine is treated with undisguised authorial sympathy. Petrushevskaya, by contrast, consistently applying the poetics of postmodernism and the "zero degree of writing", gives us a type of "absurd woman" whose cinematic illusion cannot transform her and serves merely as the target of relentless authorial irony. Comparing these two strategies thus reveals the internal polemical tension within Russian postmodernism concerning the eternal themes of love and the female lot.

Key words: **postmodernist women's prose, love illusion and simulacrum, motif of holy foolishness, poetics of "zero degree of writing"**

Ю. Чжан*, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yu.zhang92@yandex.ru*

ДВЕ МОДЕЛИ ЛЮБОВНОЙ ИЛЛЮЗИИ В РАССКАЗАХ Т. ТОЛСТОЙ «СОНЯ» И Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «МОСТ ВАТЕРЛОО»

Статья посвящена сопоставительному анализу двух известных рассказов современной русской литературы – «Соня» Татьяны Толстой и «Мост Ватерлоо» Людмилы Петрушевской. Оба произведения, созданные в середине 1980-х годов, обращаются к, казалось бы, сходной ситуации: их героини, одинокие и некрасивые женщины, создают любовную иллюзию, которая становится для них единственной формой спасения от тяжелого быта. Однако проведенное исследование демонстрирует, что Толстая и Петрушевская предлагают принципиально разные, во многом противоположные модели этого переживания. В статье рассматриваются четыре ключевых аспекта: тип героини, источник любовной иллюзии, функция жертвенности и, наконец, авторская позиция. На основе анализа делается вывод, что Толстая, используя мотив юродства, создает трагический, но по-своему светлый образ «мудрой дуры», чья жертвенная любовь обретает онтологический смысл, а авторская симпатия к героине не скрыта. В свою очередь, Петрушевская, последовательно реализуя принципы постмодернистской эстетики и «нулевой степени письма», выводит тип «нелепой бабы», чья киноиллюзия не способна ее преобразить и становится лишь объектом безжалостной авторской иронии. Таким образом, сопоставление этих двух стратегий позволяет выявить внутреннюю полемичность русского постмодернизма в трактовке «вечной» темы любви и женской судьбы.

Ключевые слова: **постмодернистская женская проза, любовная иллюзия и симулякр, мотив юродства, поэтика «нулевой степени письма»**

Литературная ситуация конца XX века в России характеризовалась радикальной сменой эстетических парадигм. Как отмечает исследователь истории русской литературы М.М. Голубков, на рубеже 1980–1990-х годов «прежние формы литературного процесса и закономерности художественного развития словесности сменились принципиально иными», что было сопряжено с событиями, которые «не только повлияли на развитие литературы последующих десятилетий, но и изменили представления об истории русской литературы XX века» [1, с. 363]. Именно в этот период на смену традиционной литературоцентричности, когда слово писателя воспринималось как слово пастыря, а сама литература выполняла функции нравственного и идеологического ориентира, приходит эстетика постмодернизма, предлагающая принципиально иные модели взаимодействия автора, текста и читателя. В этом контексте особый интерес представляет женская проза, которая дает возможность проследить, как по-разному писательницы-современницы, разделенные, казалось бы, единым постмодернистским дискурсом, решают «вечные» темы любви, жертвенности и одиночества.

Несмотря на обилие работ, посвященных творчеству Т. Толстой и Л. Петрушевской, сопоставительный анализ их рассказов «Соня» и «Мост Ватерлоо» именно под углом зрения репрезентации женского любовного переживания и авторской стратегии до сих пор не становился предметом специального исследования. Степень научной разработанности темы позволяет констатировать, что, рассматривая творчество этих писательниц по отдельности, исследователи, как правило, акцентируют внимание либо на архетипические черты (юродство у Толстой), либо на постмодернистскую поэтику «нулевой степени письма» (у Петрушевской). Однако их сопоставление в рамках единой типологии любовной иллюзии, на наш взгляд, позволяет выявить внутреннюю полемичность русского постмодернизма и обнаружить в нем не одну, а по меньшей мере две различные антропологические стратегии.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематического осмысления этих стратегий, поскольку они не только определили лицо литературы 1990-х годов, но и продолжают влиять на современный литературный процесс. Как подчеркивает М.М. Голубков, «литературная панорама девяностых годов определяется взаимодействием двух эстетических тенденций: реалистической, укорененной в традиции предшествующей литературной истории, и новой, постмодернистской» [1, с. 377]. Предлагаемое исследование обнаруживает, как на пересечении этих тенденций Толстая и Петрушевская по-разному реализуют постмодернистские приемы.

Объектом исследования являются рассказы Т. Толстой «Соня» (1984) и Л. Петрушевской «Мост Ватерлоо» (1988).

Цель работы – выявить и сопоставить модели любовной иллюзии в женских образах, созданных Т. Толстой и Л. Петрушевской, определив типологию героинь, источники иллюзии, функцию жертвенности и характер авторской позиции.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать тип героини в каждом из рассказов, определив соотношение внешней нелепости и внутреннего содержания;

– выявить источник любовной иллюзии (внешний обман или самообман) и описать природу симулякра в каждом тексте;

– сопоставить функцию жертвенности и её смысловую нагрузку в контексте судьбы героини;

– определить авторскую позицию по отношению к героине и выявить разницу в нарративных стратегиях Толстой и Петрушевской.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые предпринята попытка типологического разграничения «сентиментальной» (у Толстой) и «радикально-иронической» (у Петрушевской) моделей любовной иллюзии в русской женской прозе рубежа веков. Новизна также состоит в привлечении понятия «симулякр» (по Ж. Бодрийяру) для описания онтологического статуса объекта любви в рассказе «Соня».

Теоретическая значимость работы связана с уточнением границ постмодернистской поэтики и её гуманистического потенциала. Анализ показывает, что вопреки распространенному мнению постмодернизм не обязательно ведет к «смерти автора» и тотальному релятивизму; он может сохранять ценностную иерархию и сочувствие к «маленькому человеку» (в случае Толстой) либо, напротив, последовательно реализовывать стратегию деструкции (в случае Петрушевской). Это вносит вклад в более нюансированное понимание русского постмодернизма как неоднородного явления.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования материалов и выводов статьи в вузовских курсах по истории русской литературы конца XX – начала XXI века, на семинарах по современной женской прозе, а также при разработке спецкурсов по поэтике постмодернизма и нарратологии.

Методологическую базу исследования составляют структурно-семиотический подход, принципы нарратологического анализа (в частности различение автора, повествователя и персонажа), а также элементы рецептивной эстетики, позволяющие описать позицию читателя. Кроме того, работа опирается на теоретические исследования французских постструктуралистов 1960-х годов (Р. Барт, Ж. Бодрийяр) и историко-литературные труды (М.М. Голубков, О.В. Богданова). Основным методом является сравнительно-типологический анализ.

1. Теоретическая рамка: «Смех над собой» и фигура юродивого в литературной традиции

Понимание специфики любовной иллюзии в рассказах Т. Толстой и Л. Петрушевской требует обращения к более широкому культурному контексту, а именно – к природе смеха в его отношении к «правде» и «обнажению». Как показали в своем фундаментальном исследовании Д.С. Лихачев, А.М. Панченко и Н.В. Понырко, для древнерусского смеха была характерна принципиальная направленность на самого смеющегося. Ученые пишут: «Смеющийся чаще всего смеется над самим собой, над своими злоключениями и неудачами. Смеясь, он изображает себя неудачником, дураком» [2, с. 4]. Эта традиция создавала особую фигуру – «дурака», который, по словам исследователей, «часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм» [2, с. 15]. Функция такого смеха – «обнажать, обнаруживать правду, раздевать реальность от покровов этикета, церемониальности, искусственного неравенства, от всей сложной знаковой системы данного общества» [2, с. 16].

Особое место в этой системе занимает фигура юродивого. Лихачев, Панченко и Понырко подчеркивают, что «юродивый – это тоже “дурак”. Но его критика действительности построена на разоблачении ее несоответствия христианским нормам» [2, с. 4]. Мир юродивого принципиально двуплановый: «для невежд – смешной, для понимающих – особо значительный» [2, с. 4–5].

Именно эта способность «смешного» быть носителем высшей правды и определила тип героини Толстой. В рассказе «Соня», как отмечает О.В. Богданова, определение героини как «дуры» имеет глубокий культурный смысл, укорененный в национальной ментальности и фольклорной традиции. Исследователь указывает: «“Соня была дура”, что в опоре на национальную ментальность и фольклорную традицию позволяет автору говорить о высокой духовной потенции героини» [3, с. 246]. Эта героиня становится «носительницей таких черт, как безграничная доброта, самоотверженная любовь к людям, наивная вера в теплоту и чистоту человеческих отношений – одним словом, черт праведничества (по А. Солженицыну)», «или блаженного юродства» [3, с. 246].

Литература постмодернизма, однако, радикально переосмысляет эту традицию. Принципиальное отличие, как будет показано, заключается в том, куда направлен смех и какова его ценностная нагрузка. У Толстой сохраняется дистанция между «смешным» обликом героини и ее внутренней глубиной, что роднит ее с древнерусским юродством. У Петрушевской же смех, направленный на героиню, становится тотальным и безжалостным, разрушающим саму возможность какого-либо второго, сакрального плана. Иными словами, если в древнерусской традиции юродивый был смешон «для невежд», но значителен «для понимающих», то у Петрушевской эта двойственность исчезает: героиня смешна для всех, и за этой смехотворностью не скрывается никакого «особого смысла». Смех здесь перестает быть проводником к истине и превращается в инструмент констатации абсурда.

«Общеизвестно, что тема рода как основы семейной жизни, человеческого “самостояния” и семьи как вполне конкретного воплощения родовой целостности, транслирующейся во времени, становится одной из устойчивых в мировой литературе с древнейших времен» [4, с. 287]. Как отмечает О.Ю. Осьмухина, в прозе рубежа XX–XXI веков «тема рода актуализируется … от “серьезной” литературы до литературы массовой, все чаще локализуясь в “семейных” историях как “малых” формах истории родовой» [4, с. 289]. При этом «понятие “род” подразумевает и традиционные ценности (важность генетической памяти, дома, семьи, продолжения рода, ответственности перед предками и будущими поколениями) и заметно расширяется за счет введения параллельных сюжетных линий внебрачных детей, мотивов “серийной моногамии”, “мнимого отцовства”» [4, с. 289].

Именно в этом контексте трансформации традиционных родовых ценностей и следует рассматривать два противоположных типа воплощения любовной иллюзии в рассказах Т. Толстой и Л. Петрушевской. Если в аксеновской «Московской саге», по наблюдению Осьмухиной, «герои немыслимы вне родовых, семейных связей, а принципиально значимыми оказываются категории “родовая честь”, “родовое имя”» [4, с. 287], то в анализируемых нами рассказах мы сталкиваемся с двумя разными моделями разрыва или, напротив, сохранения родовой идентичности через любовную иллюзию. У Толстой героиня Соня, будучи «дурой» в житейском смысле, сохраняет генетическую память о высших нравственных ценностях, тогда как у Петрушевской баба Оля, напротив, демонстрирует «разрыв с корнями, прошлым» [4, с. 289] через погружение в симулякр массовой культуры.

2. Сопоставительный анализ рассказов «Соня» и «Мост Ватерлоо»

2.1 Тип героини: «мудрая дура» и «нелепая баба»

В рассказе Т. Толстой «Соня» данный типологический конфликт между внешним и внутренним получает свое наиболее полное воплощение. С первых же строк задается оксюморон: героиня – «дура». Однако вся система повествовательных приемов постепенно превращает эту «дурость» в особую форму нравственной правоты. Как и древнерусский юродивый, Соня некрасива («лошадиные черты»: «голова как у лошади Пржевальского», «грудь впалая», «ноги такие толстые — будто от другого человеческого комплекса») [5, с. 7], нелепа в одежде, наивна («А как она сама одевалась? Безобразно, друзья мои, безобразно!») [5, с. 7]. Но именно эта «глупость» позволяет ей не замечать жестокости окружающих (Ады, Алика) и сохранять «чуткий инструмент души» — метафорический

образ, воплощенный в брошке-голубке, символе Святого Духа и высшей жертвенности.

Ключевым для понимания этого образа является интертекстуальная перекличка с романом Л.Н. Толстого «Война и мир». О.В. Богданова убедительно показывает, что «“божественная” любовь, которой автор одаривает свою героиню, в значительной мере прорисовывается в словах героя “Войны и мира” Андрея Болконского»: о любви, «для которой не нужно предмета», о «божеской любви», которая «не может измениться» и «есть сущность души» [3, с. 247]. Именно так, «беспредметно», любит своего «виртуального» героя Соня. Она любит вымысел, иллюзию, фантом, созданный Адой: «У Сони – поклонники?! ...Отличная идея! Фантом был немедленно создан, наречен Николаем» [3, с. 247].

В противоположность этому, героиня Петрушевской – баба Оля – лишена какой-либо амбивалентности. Её портрет подчеркнуто снижен: «облезлая», «кроткий выпученный взгляд», «тучный стан» [6, с. 132]. Именование «баба Оля» [6, с. 131] настойчиво повторяется нарратором на протяжении всего текста, даже в сценах сновидений («ОН полуобнимал плечи бабы Оли» [6, с. 137]). Это постоянное использование сниженной лексемы исключает всякую возможность возвышения героини. Если «глупость» Сони имеет второй, сакральный план, то «нелепость» бабы Оли монотонна, не предполагает преображения и не содержит в себе никакого скрытого нравственного посыла. В терминологии Лихачева, Панченко и Понырко, баба Оля оказывается юродивой лишь «для невежд», но при этом в ней отсутствует то измерение, которое делало бы её «особо значительной для понимающих». Она застревает в первой, внешней ипостаси юродства, не получая второй, сакральной.

2.2 Источник любовной иллюзии и природа симулякра

Ключевое различие между рассказами касается источника любовной иллюзии. В «Соне» любовь героини – это обман, организованный извне. Ада и её окружение сознательно конструируют фантомного Николая. О.В. Богданова подчеркивает «адский» характер этого плана: «Ада Адольфовна создает свой “адский планчик” и осуществляет его “общее руководство”, глубоко вживаясь в роль Николая («Она уже сама стала немного Николаем и порой в зеркале при вечернем освещении ей мерещились усы»)» [5, с. 12]. Иллюзия здесь навязана, что позволяет Соне сохранить статус невинной жертвы.

Баба Оля, напротив, сама «завеялась в кино лично для себя» [6, с. 133]. Её любовь к актеру Роберту Тейлору – это чистый самообман, порожденный массовой культурой. Используя терминологию Ж. Бодрийяра, отметим, что образ актера в её сознании представляет собой чистый симулякр: он не отсылает к какой-либо реальной личности, а лишь к другому симулякру – кинофильму «Мост Ватерлоо». Создание «биографии Робика», сочинение стихов, празднование «рождества» – все это превращает героиню из пассивной жертвы в активного соавтора собственной иллюзии.

2.3 Функция жертвенности и её смысл

Различие в природе иллюзии закономерно влечет за собой и различие в функции жертвенности. Жертва Сони – это онтологический акт. Она отдает самое дорогое: сначала брошку-голубка (символ своей души), а в блокадном Ленинграде – последнюю банку томатного сока, тем самым спасая свою мучительницу Аду. Именно в этом, как отмечает О.В. Богданова, и проявляется суть «божеской» любви у Толстой: «по Толстому, “божеская любовь” возможна не просто в любви к ближним, но к врагам своим. Именно “врага” любит Соня» [3, с. 247–248]. Её жертва, бессмысленная с прагматической точки зрения («спасение» фантома и своего палача), обретает высший нравственный смысл. Толстая утверждает: «Было ли у нее счастье? О да!» [5, с. 9] – и тем самым уравнивает жертвенную любовь и подлинное, хотя и трагическое счастье.

Иная модель поведения разворачивается в прозе Л. Петрушевской. На первый взгляд, баба Оля тоже жертвует собой: она посвящает всю себя служению «Робику», отказывается от личной жизни, тратит последние силы и средства на посещение киносеансов, на распространение «учения» о «Робике» среди клиентов. В этом смысле её поведение формально напоминает поведение юродивого, который жертвует мирским благополучием ради высшей цели. Однако здесь и происходит ключевой разрыв с традицией: *у юродивого жертва всегда имеет адресата* – Бога, истину, другого человека. У бабы Оли жертва лишена реального адресата, она направлена в пустоту, на симулякр.

Если у Толстой мы видим «побег» в любовную иллюзию, который приводит к духовной победе, то в рассказе Петрушевской героиня демонстрирует ту форму бегства от реальности, которую И.Б. Ничипоров, анализируя современный мужской роман, определяет как «эскейпизм». Исследователь пишет о героях Ю. Полякова и Р. Сенчина, что они, ощущая «зияющие провалы упущенных лет и возможностей для него самого, его семьи и страны», пытаются «“уйти в другую жизнь тихо и благородно – как умереть”» [7, с. 176; с. 183]. Баба Оля из «Моста Ватерлоо» осуществляет именно такой «тихий» уход – не в смерть, а в симулякр, созданный массовой культурой. Но, в отличие от мужских персонажей Ничипорова, чей побег сохраняет хотя бы иллюзию достоинства, побег бабы Оли с самого начала подается нарратором как нелепый и смешной.

Как было показано ранее в нашем исследовании, посвященном анализу этого рассказа, «Петрушевская не просто отвергает возможность спасения героини через иллюзорный мир, но и систематически деконструирует саму идею эскапизма» [8, с. 1304]. В отличие от эскапистских стратегий мужских персонажей у Ничипорова, побег бабы Оли лишен какой-либо рефлексии или попытки пересмотреть прошлое. Поклонение киногерою оказывается формой духовного иждивенчества: «Она мгновенно (по словам нарратора) почувствовала “чужое тепло фойе”, а с началом показа кинофильма в темноте кинозала вокруг неё вдруг “возник рай”» [8, с. 1306]. Однако этот «рай» иллюзорен и не меняет онтологического статуса героини.

Более того, как мы стремились показать, «жизнь главной героини оказывается похожей на Содом и Гоморру» [8, с. 1306], а её «миссия» – «нести людям счастье, новое счастье, вербуя всё больше сторонников “Робика”» – «подана с явной иронией, напоминая деятельность религиозных сект» [8, с. 1306].

Здесь необходимо подчеркнуть важнейшее различие между двумя писательницами. Толстая, наделяя Соню чертами юродивого, сохраняет как «внешнюю» смехотворность своей героини, так и её «внутреннюю» святость. Петрушевская же берет из этой традиции только одну сторону – внешнюю нелепость, абсурдность поведения, слепую жертвенность – и отказывается от второй, сакральной. Баба Оля действует, как юродивая, но этот её «юродский» жест лишен благодати. Она жертвует собой – но жертвует ничему и никому, точнее, жертвует симулякру, который не требует жертвы и не может её принять. Именно эта *односторонность* и превращает её поведение из трагического в комическое, из возвышенного – в абсурдное. Таким образом, жертвенность как категория, преображающая личность, у Петрушевской отсутствует: баба Оля не жертвует собой ради другого (как Соня), она лишь замещает реальность киноиллюзией, и этот жест, при всей его формальной интенсивности, остается пустым и бессмысленным.

В отличие от романов, где, как пишет Осьмухина, «тема вырождения рода в современной прозе чаще всего воплощается через нарушения героями моральных норм … а также непосредственно связана с мотивом родового проклятия» [4, с. 289], в рассказе Петрушевской речь идет не о проклятии, а о пустоте. Баба Оля не нарушает моральных норм – она живет вне их. Её род не вырождается, потому что его просто нет: у неё нет ни мужа, ни детей, ни дома, ни родовой памяти. Она – “человек без роду”, и именно это отсутствие корней делает её такой уязвимой перед лицом иллюзии, созданной кинематографом.

2.4 Авторская позиция: сочувствие и «нулевая степень письма»

Полярность двух моделей наиболее отчетливо проявляется в авторской позиции и выбранной нарративной стратегии. Толстая не скрывает своей симпатии к героине. Форма рассказа-воспоминания, где повествование ведётся от лица потомка, восстанавливающего прошлое по обрывкам памяти и слухам, наличие свидетельств («очевидцев»), прямые авторские оценки – все это создает эффект сопричастности. Постмодернистские приемы здесь служат не разрушению гуманистического пафоса, а его обновлению.

Петрушевская выстраивает радикально иную нарративную оптику. Если следовать традиционному подходу, можно попытаться найти в ее прозе гуманистический смысл, сочувствие к «маленькому человеку». Однако Петрушевская – писатель-постмодернист, чьи тексты принципиально деструктурируют и обнуляют авторскую позицию. Ключевым элементом становится фигура нарратора. Уже в начале рассказа «Бабушка Оля» нарратор устанавливает дистанцию: «Её уже все называли кто ‘бабуля’, кто ‘мамаша’, в транспорте и на улице. В общем, она и была баба Оля…» [6, с. 131]. Анонимная рассказчица фиксирует нелепости бабы Оли с бесстрастной, «хирургической» точностью, без тени сочувствия. Даже в пересказе сна героини, где она чувствует себя возлюбленной Роберта Тейлора, нарратор сохраняет ироническую дистанцию. Петрушевская не использует для бабы Оли смягчающих эпитетов вроде «тоненькая тростиночка», не обращается к ней ласкательно («Оленька») а, напротив, усиливает сарказм, акцентируя внимание на возрасте и старости героини.

Особенно показателен финал. Финал, где ночной прохожий спрашивает у бабы Оли размер ноги (39-й), представляет собой пародийную, сниженную аллюзию на сюжет о «Золушке». Как отмечается в исследовании, «смысл этой сцены… имеет двойственную природу. …С одной стороны, заключительный эпизод однозначно указывает на то, что баба Оля – не Золушка и счастливый конец для неё невозможен. С другой стороны, Петрушевская добавляет в текст ещё одного персонажа, живущего в мире иллюзий (заметим, мужчину)» [8, с. 1307]. Хрустальная туфелька превращена здесь в ортопедический ботинок, а «Золушка» – в «облезлую», нелепую старуху.

Таким образом, если вернуться к исходной теоретической рамке, то можно сказать, что Петрушевская последовательно придерживается стратегии «нулевой степени письма». Как определяет эту стратегию Ролан Барт, «письмо ... это акт исторической солидарности», однако существует и особый тип письма – «белое письмо» (blanche écriture), которое стремится к «нулевой степени», к освобождению от всякой социальной и идеологической предопределенности. Барт пишет: «“Белое письмо”, например, письмо Камю, Бланшо, Кейроля, или же разговорное письмо Кено – это последний эпизод Страстей письма, шаг за шагом сопровождающих процесс раскола буржуазного сознания» [9, с. 52–53]. Петрушевская доводит этот принцип до крайности: её нарратор фиксирует нелепости бабы Оли с бесстрастной, «хирургической» точностью, без тени сочувствия. В терминологии Барта, здесь смех, в отличие от древнерусской традиции, уже не обнажает правду и не открывает доступ к высшему смыслу, а лишь констатирует абсурд как универсальный закон бытия. «Язык и стиль – слепые силы; письмо – это акт исторической солидарности», – замечает Барт [9, с. 56]. У Петрушевской же этот акт солидарности оборачивается своей противоположностью: нарратор

отказывается от какой-либо солидарности с героиней, и смех становится тотальным и безжалостным.

Проведенное сопоставительное исследование рассказов Т.Н. Толстой «Соня» и Л.С. Петрушевской «Мост Ватерлоо» позволяет сделать вывод, что в русской женской прозе рубежа XX–XXI веков сложились две принципиально различные модели репрезентации женской любовной иллюзии, восходящие к разным культурным традициям и реализующие противоположные авторские стратегии.

Во-первых, установлено, что Толстая, в отличие от Петрушевской, сохраняет дистанцию между «смешным» обликом героини и ее внутренней глубиной. Соня, будучи «дурой» в фольклорно-православной традиции, наследует функциональную роль древнерусского юродивого – «для невежд – смешной, для понимающих – особо значительный». Её любовная иллюзия, организованная извне (Ада и ее окружение), становится онтологическим актом жертвенности, преображающим героиню и обретающим высший нравственный смысл. Здесь смех, направленный на героиню, не достигает цели, отскакивая от её «внутренней святости».

Во-вторых, выявлено, что Петрушевская, последовательно реализуя принцип «нулевого градуса» письма (по Р. Барту), выводит тип героини, лишенной какой-либо амбивалентности. Баба Оля, именуемая нарратором исключительно сниженной лексемой «баба», не способна к преображению. Она действует как юродивая (жертвует собой, служит «высшей» цели, не заботится о быте), но из этой модели изъята сакральная составляющая. Её любовная иллюзия – это чистый симулякр (по Ж. Бодрийяру), порожденный массовой культурой; она не возвышает, а инфантилизирует героиню. Жертвенность здесь присутствует формально, но она лишена адресата и потому превращается в пустой, комический жест. Авторская ирония становится тотальной и безжалостной, а абсурд – универсальным законом бытия.

В-третьих, показано, что двадцатилетняя дистанция между созданием анализируемых текстов (1984 и 1995 годы) не столько разделяет, сколько оттеняет радикализацию постмодернистской стратегии в русской женской прозе. Если Толстая, используя интертекстуальные связи с романом Л.Н. Толстого «Война и мир» и мотив «божеской любви», сохраняет гуманистический пафос, то Петрушевская систематически деконструирует саму возможность «спасения» в традиционном понимании. Анализ финальной сцены «Моста Ватерлоо» (эпизод с «хрустальной туфелькой» 39-го размера) позволяет утверждать, что Петрушевская создает пародийную, сниженную аллюзию на архетип Золушки, окончательно развенчивая романтические ожидания читателя. Смех здесь уже не несет в себе правды – он несет в себе лишь пустоту.

В дальнейшем автор планирует в более широком масштабе исследовать трансформацию мотива любовной иллюзии в русской женской прозе последней трети XX века, обратившись к творчеству В. Токаревой, Л. Улицкой и других представительниц этого направления. Это позволит выявить общие закономерности и индивидуальные различия в репрезентации «вечных» тем любви, одиночества и жертвенности в постсоветский период.

Целевая аудитория статьи включает исследователей современной русской литературы, специалистов в области постмодернистской поэтики, фольклористики и гендерных исследований, а также преподавателей, аспирантов и магистрантов филологических факультетов, интересующихся творчеством Т.Н. Толстой и Л.С. Петрушевской, проблемами эскапизма, симулякра и взаимодействия литературной и фольклорной традиций.

Библиографический список

1. Голубков М.М. *Литературный процесс: от реализма к модернизму.* Москва: Издательство АСТ, 2026.
2. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. *Смех в Древней Руси.* Ленинград: Наука, 1984.
3. Богданова О.В. *Постмодернизм в контексте современной русской литературы (60–90-е годы XX века – начало XXI века).* Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2004.
4. Осьмухина О.Ю. Специфика воплощения темы рода в отечественной прозе рубежа XX–XXI вв. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015; № 1: 286–289.
5. Толстая Т.Н. Соня. *Река Оккервиль: рассказы.* Москва: Подкова, 1999: 5–14.
6. Петрушевская Л.С. Мост Ватерлоо. *Дом девушек: рассказы и повести.* Москва: Вагриус, 1999: 131–138.
7. Ничипоров И.Б. «Мысль семейная» в современном романе. *Феномены русской литературы XX – начала XXI века: монография*. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2025: 176–188.
8. Чжан Юй. Иллюзия любви как форма эскапизма (мотив абсурдности в рассказе Людмилы Петрушевской «Мост Ватерлоо»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2025; Т. 18, Выпуск 4: 1303–1309.
9. Косиков Г.К. *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму*. Перевод с французского и вступительная статья Г.К. Косикова. Москва: Издательская группа «Прогресс», 2000.

References

1. Golubkov M.M. *Literaturnyj process: ot realizma k modernizmu.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2026.
2. Lihachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko N.V. *Smeh v Drevnej Rusi.* Leningrad: Nauka, 1984.
3. Bogdanova O.V. *Postmodernizm v kontekste sovremennoj russkoj literatury (60-90-e gody XX veka – nachalo XXI veka)*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2004.
4. Os'muhina O.Yu. Specifika voploscheniya temy roda v otechestvennoj proze rubezha XX-XXI vv. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2015; № 1: 286-289.
5. Tolstaya T.N. Sonya. *Reka Okkervil': rasskazy.* Moskva: Podkova, 1999: 5-14.
6. Petrushevskaya L.S. Most Vaterloo. *Dom devushek: rasskazy i povesti.* Moskva: Vagrius, 1999: 131-138.
7. Nichiporov I.B. «Mysl' semejnaya» v sovremennom romane. *Fenomeny russkoj literatury XX – nachala XXI veka: monografiya.* Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina, 2025: 176-188.
8. Chzhan Yuj. Illyuziya lyubvi kak forma `eskapizma (motiv absurdnosti v rasskaze Lyudmily Petrushevskoj «Most Vaterloo»). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2025; T. 18, Vypusk 4: 1303-1309.
9. Kosikov G.K. *Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Perevod s francuzskogo i vstupitel'naya stat'ya G.K. Kosikova. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 2000.

Статья поступила в редакцию 18.05.26

УДК 070:316.77:355.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-371-375

Vodopetov S.V., *Cand. of Sciences (Political Studies), RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: vodopetov@mail.ru*

MEASURING THE INVOLVEMENT OF THE MEDIA SYSTEM AS AN OBJECTIVE FACTOR IN ARMED CONFLICTS. The article is devoted to development of key performance indicators (KPI) measuring the media system's influence on the course of armed conflicts in 2024–2026. Based on the analysis of 336 media events from three cases (Russia–Ukraine, Palestine–Israel, USA–Iran), a five-category KPI model is proposed: Temporal, Spatial, Cognitive, Institutional, Algorithmic. The central hypothesis posits that the media system is an objective (structural) actor in conflict, whose influence is determined not by the intentions of participants but by the structural characteristics of the system. The results demonstrate that the media system influences the course of events contrary to the intentions of all parties: war correspondents undermine their own command, algorithms amplify content regardless of its affiliation, and journalists become targets due to the objective significance of media infrastructure. Empirical data and reproducible methodology are available in the open GitHub repository (MediaCod22/warandmedia) in accordance with open science principles. The proposed KPI framework opens opportunities for systematic accounting of the media factor in military and humanitarian planning.

Key words: **media system, armed conflict, objective actor, KPI, OSINT, algorithmic amplification, hybrid media system, media conflictology**

С.В. Водопетов*, канд. полит. наук, РУДН, г. Москва, E-mail: vodopetov@mail.ru*

ИЗМЕРЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ МЕДИАСИСТЕМЫ КАК ОБЪЕКТИВНОГО АКТОРА ВООРУЖЕННЫХ КОНФЛИКТОВ

Статья посвящена разработке ключевых показателей эффективности (KPI) влияния медиасистемы на ход вооружённых конфликтов 2024–2026 годов. На основе анализа 336 медиасобытий из трёх кейсов (Россия – Украина, Палестина – Израиль, США – Иран) предлагается пятикатегориальная модель KPI: временные, пространственные, когнитивные, институциональные, алгоритмические. Центральная гипотеза: медиасистема – объективный (структурный)

актор конфликта, влияние которого детерминировано не намерениями участников, а структурными характеристиками системы – скоростью циркуляции информации, алгоритмической амплификацией, институциональной архитектурой, когнитивными эффектами и пространственно-временной организацией медиапотоков. Результаты демонстрируют, что медиасистема влияет на ход событий вопреки намерениям всех сторон: военные корреспонденты подрывают собственное командование, алгоритмы амплифицируют контент вне зависимости от его принадлежности, а журналисты становятся мишенями в силу объективной значимости медиаинфраструктуры. Эмпирические данные и воспроизводимая методология доступны в открытом репозитории GitHub (MediaCod22/warandmedia) в соответствии с принципами открытой науки. Предложенный KPI-фреймворк открывает возможности для системного учёта медиафактора в военном и гуманитарном планировании.

Ключевые слова: **медиасистема, вооружённый конфликт, объективный актор, KPI, OSINT, алгоритмическая амплификация, гибридная медиасистема, медиаконфликтология**

Современные вооружённые конфликты 2024–2026 годов разворачиваются в принципиально иной медиасреде, чем конфликты начала 2020-х годов. Гибридная медиасистема, объединяющая традиционные СМИ, социальные платформы, мессенджеры и алгоритмические механизмы дистрибуции контента, стала полноправным участником военных действий. Центральный парадокс, который фиксирует данное исследование, заключается в том, что медиасистема воздействует на ход конфликта вопреки, а не благодаря воле участников. Военные корреспонденты, стремясь поддержать собственную сторону, подрывают позиции командования; алгоритмы социальных платформ амплифицируют контент вне зависимости от его принадлежности к той или иной стороне; журналисты становятся мишенями не из-за позиции, а в силу объективной значимости медиаинфраструктуры как элемента конфликтного пространства. Этот парадокс требует теоретического осмысления и эмпирической верификации. Сказанное определяет актуальность предлагаемой работы. Актуальность вопроса связана также с наличием в современном мире большого числа вооруженных конфликтов, которые показывают значимость невоенного урегулирования.

Целью статьи является доказательство того, что медиасистема является объективным (структурным) актором вооружённого конфликта, а также разработка пятикатегориального фреймворка KPI, позволяющего измерять влияние медиасистемы на конфликтную динамику. Объектом исследования выступает национальная медиасистема, включенная в вооружённый конфликт, понимаемая как совокупность медиаинститутов, платформенных инфраструктур, алгоритмических механизмов и когнитивных процессов, формирующих информационную среду конфликта. Предметом исследования является влияние структурных характеристик медиасистемы на динамику вооружённых конфликтов.

Проблема исследования связана с подтвержденной дистанцией в использовании медиаинструментов для содействия в решении вооруженного конфликта. Центральная гипотеза и ключевая тема исследования: медиасистема является объективным (структурным) актором вооружённого конфликта, влияние которого детерминировано не намерениями участников, а структурными характеристиками системы – скоростью циркуляции информации, алгоритмической амплификацией, институциональной архитектурой, когнитивными эффектами и пространственно-временной организацией медиапотоков. Данная гипотеза подразумевает, что ни одна из сторон конфликта не способна полностью контролировать медиафактор, поскольку он определяется свойствами самой системы, а не волей акторов.

Задачи исследования:

(1) разработать пятикатегориальный KPI-фреймворк;

(2) собрать и закодировать медиасобытия из трёх кейсов с использованием протокола PRISMA;

(3) оценить каждый KPI по каждому кейсу; (4) провести межкейсовый сравнительный анализ;

(5) сформулировать теоретические и практические следствия.

Научная новизна состоит в том, что впервые предлагается системный KPI-фреймворк, измеряющий структурное влияние медиасистемы на вооружённый конфликт, что отличает данное исследование от предшествующих работ, рассматривающих медиа преимущественно как инструмент. Теоретическая значимость заключается в переходе от инструментального к структурному пониманию медиаакторности: медиасистема рассматривается не как средство в руках конфликтующих сторон, а как самостоятельный структурный фактор, производящий эффекты, аналогичные действию экономических или демографических систем. Практическая значимость обусловлена тем, что предложенный KPI-фреймворк открывает возможности для системного учёта медиафактора в военном и гуманитарном планировании, а также для разработки алгоритмических инструментов мониторинга медиавлияния в реальном времени. Методологическую основу исследования составляет смешанный дизайн (mixed design), включающий межкейсовый сравнительный анализ, контент-анализ, корреляционный анализ и качественный кейс-анализ. В теоретическом плане исследование опирается на модель гибридной медиасистемы А. Чедвика [1], концепцию медиаконфликтологии Е.Л. Вартановой с соавторами [2] и исследования OSINT [5; 6; 7].

Гибридная медиасистема и информационная война

Концепция гибридной медиасистемы, разработанная А. Чедвиком и его соавторами [1], составляет теоретическую основу настоящего исследования. Чедвик и коллеги предлагают рассматривать современную медиасреду не как набор разрозненных каналов, а как интегрированную систему, в которой традиционные СМИ, цифровые платформы и алгоритмические механизмы образуют взаимозависимую экосистему. Ключевой тезис модели заключается в том, что взаимодействие между старыми и новыми медиа определяется не конкуренцией, а структурной взаимозависимостью: традиционные медиа обеспечивают легитимацию и верификацию, цифровые платформы – скорость и охват, алгоритмы – селекцию и амплификацию. В контексте вооружённых конфликтов эта взаимозависимость порождает структурные эффекты, которые не сводятся к намерениям ни одного из акторов.

Вартанова Е.Л., Дунас Д.В. и Гладкова А.А. [2] формулируют медиаконфликтологию как междисциплинарное поле анализа социальных конфликтов, объединяющее теорию журналистики, политологию, социологию и международные отношения. Авторы обосновывают необходимость перехода от изучения отдельных медиаэффектов к системному анализу медиасистемы как целого. А.В. Кочкин [3] исследует трансформацию роли медиа в доктринах информационной безопасности США, фиксируя, что государство последовательно расширяет понимание медиаугроз – от пропаганды до алгоритмической манипуляции, однако по-прежнему рассматривает медиа преимущественно в качестве инструмента, а не самостоятельного актора. Х. Фараг и соавторы [4] на примере Афганистана показывают, что внутригосударственный конфликт трансформирует медиасистему структурно, создавая новые институциональные формы и изменяя баланс сил между акторами. Изменения весьма чувствительны: А.В. Яблонских и соавторы характеризуют изменения в практиках информационных войн как революционные, а не эволюционные [18].

OSINT и гражданская разведка в конфликте

Открытая разведка (OSINT) стала одним из ключевых феноменов вооружённых конфликтов 2020-х годов, существенно изменив информационную среду боевых действий. Д. Колли [5] описывает феномен «войны против OSINT», когда государства всё чаще признают объективное воздействие открытых источников и OSINT-исследователей на ход конфликта и предпринимают попытки его ограничения. По сути, это является косвенным подтверждением гипотезы о медиасистеме как объективном акторе: если бы инструменты OSINT-медиа были лишь просто каналом, контроль над ними решал бы проблему, однако структурная природа медиавлияния делает такие попытки принципиально ограниченными.

Д. Ван Пюйвельде и Ф. Табарес Рьенци [6] показывают, что гражданские исследовательские группы стали акторами, чьи выводы влияют на военные и дипломатические решения. Ряд из таких групп в настоящее время признаны нежелательными организациями в России. Авторы подчёркивают, что влияние OSINT выходит за рамки инструментального использования: верифицированные данные становятся частью институциональной архитектуры конфликта, цитируются в докладах ООН и НАТО, используются в судебных разбирательствах. Российская исследовательская организация «ПИР-Центр» [7] разрабатывает методологию OSINT применительно к энергетике, исследованиям в области международной безопасности и контроля над вооружениями. Датасет российских военных блогеров [8] предоставляет репрезентативный корпус данных о деятельности военных корреспондентов как специфического типа медиаакторов, чьё влияние часто противоречит намерениям стороны, которую они представляют. OSINT-исследование о боевых БПЛА, проведённое группой учёных ИМИ МГИМО, даёт материалы для национального промышленного фронтира [19].

Медиа и гуманитарные последствия конфликта

Исследование МККК [9] фиксирует прямое воздействие вредоносной информации в социальных сетях на физическую безопасность населения. Данное исследование демонстрирует, что медиасистема способна создавать прямые риски, которые не могут быть управляемы ни одной из сторон конфликта, поскольку проистекают из структурных свойств платформ, в частности – скорости распространения и алгоритмической амплификации. Анализ медиакультуры Telegram-каналов СМИ, произведенный В.В. Олешкевичем [10] в контексте палестино-израильского конфликта, выявил специфику платформенного форматирования и его влияние на восприятие конфликта аудиторией конкретного канала распространения. Исследование журналистики войны и мира [11] демонстрирует, что фрейминг медиаповествования напрямую влияет на гуманитарные последствия: медиа, создающие нарративную рамку конфликта через призму жертв гражданского населения, способствуют международному давлению, тогда как фрейминг через безопасность создает условия для легитимации военных операций [17]. Эти работы подтверждают когнитивный и пространственный эффекты медиасистемы, однако не предлагают интегративного фреймворка для их системного измерения.

ИИ, дипфейк и алгоритмическая дезинформация

Платформизация медиа в целом ставит вопросы алгоритмической амплификации и генерации синтетического контента как наиболее актуальных и слабо изученных. А. Мюле и соавторы [12] исследуют искусственную амплификацию и интермедийную динамику, показывая, что алгоритмы платформ не просто отби-

рают контент, но структурно трансформируют информационную среду, создавая петли обратной связи. Контент, получающий алгоритмическую амплификацию на одной платформе, мигрирует на другие и в традиционные медиа, создавая каскадный эффект, который не может быть контролируем ни одним актором [16]. Исследование генеративной пропаганды [13] документирует, что ИИ-сгенерированный контент качественно изменяет информационную среду, порождая эффект «кризиса доверия», когда даже достоверная информация подвергается сомнению. Анализ взаимосвязи дипфейков и Женевских конвенций [14] ставит вопрос о том, является ли обманное ИИ-визуальное медиасодержание нарушением международного гуманитарного права. Появление «военных инфлюенсеров» (военкоров) [15] демонстрирует механику формирования нового типа медиаакторов, использующих платформенные механизмы для построения аудитории и монетизации, что создаёт принципиально новые структурные эффекты и методы влияния на аудиторию

Пробел: медиасистема как объективный актор

Анализ научной практики выявляет факт, что понимание медиасистемы как объективного актора не описано ни со стороны медиа, ни со стороны функциональных потребителей медиа. Чедвик А. [1] описывает взаимозависимость элементов, но не концептуализирует автономию системы как актора. Вартанова Е.Л. [2] задаёт рамку медиаконфликтологии, но не разрабатывает метрики для измерения медиавлияния. Исследования OSINT [5–8], весьма детально отражающие инструментальную часть коммуникаций на данных, описывают феномены их медиавлияния, но не рассматривают трансформацию всей системы.

Работы по алгоритмической амплификации [12–15] раскрывают механизмы коммуникационного менеджмента, но не связывают их с возможностью повлиять на военные результаты. Настоящее исследование заполняет этот пробел, разрабатывая пятикатегориальный KPI-фреймворк, который операционализирует медиаэффекты через измеримые показатели, обеспечивая возможность межкейсового сравнения и создания предиктивных моделей учёта медиафактора.

Дизайн выборки

Эмпирическую базу исследования составляют 336 единиц анализа, извлечённых из трёх кейсов вооружённых конфликтов 2024–2026 годов: Россия – Украина (120 медиасобытий), Палестина – Израиль (128 медиасобытий) и США – Иран (88 медиасобытий). Единицей анализа является медиасобытие – дискретный эпизод информационной среды конфликта, имеющий идентифицируемое влияние на ход боевых действий, гуманитарную ситуацию или дипломатический процесс. Медиасобытие кодируется по пяти категориям KPI-фреймворка и включает описание контекста, типа влияния, направления эффекта и количественные показатели (охват, скорость распространения, алгоритмические метрики).

Выборка формировалась стратифицированным методом с пропорциональным распределением по пяти категориям KPI. Критерии включения: (1) документированное медиасобытие, подтверждённое минимум двумя источниками; (2) идентифицируемое влияние на ход конфликта; (3) возможность количественной или качественной оценки влияния; (4) временные рамки 2024–2026 годов. Критерии исключения: (1) медиасобытия, влияние которых не может быть верифицировано; (2) события внутриполитической повестки без прямого влияния на конфликт; (3) публикации с менее чем 10 000 просмотров или охватом менее 50 000 пользователей.

KPI-фреймворк

Формирование KPI-фреймворка, где KPI (Key Performance Indicator) – количественно измеримый показатель, фиксирующий степень достижения объектом целевого состояния в определённой области функционирования представляет собой, с одной стороны, возможность оценки и мониторинга состояния, а с другой – в принципе обозначает включение того или иного KPI в контур управленческого решения. Сам факт интеграции любых показателей, связанных с медиасистемой в контур другой системы, обладает серьезным потенциалом развития для обеих систем.

Предлагаемый KPI-фреймворк включает пять категорий показателей, каждая из которых операционализирует определённое структурное свойство медиасистемы. Категория временных KPI измеряет скорость циркуляции информации и сжатие разведывательного цикла: медиасистема сжимает цикл OODA (наблюдение – ориентация – решение – действие), причём это сжатие является структурным свойством системы. Категория пространственных KPI измеряет корреляцию медиапокрытия с гуманитарным доступом и наличие «слепых зон». Категория когнитивных KPI определяет формирование нарративов, мобилизационные и деморализационные эффекты. Категория институциональных KPI измеряет создание медиаинфраструктуры конфликта, правовые механизмы воздействия и целенаправленное поражение медиаобъектов. Категория алгоритмических KPI рассматривает алгоритмическую амплификацию и подавление контента, межплатформенную миграцию и синтетическое содержимое.

Сбор данных из открытых источников

Сбор данных осуществлялся из открытых источников (OSINF) с соблюдением протокола PRISMA. Источники включали академические базы данных (Scopus, Web of Science, РИНЦ, Google Scholar); медиаархивы ведущих мировых изданий; аналитические доклады международных центров (ISW, CSIS, RUSI, SIPRI, GDELT); документы международных организаций (ООН, МККК, ОБСЕ, CPJ, РСФ), а также анализ медиаматериалов наиболее релевантных источников. Верификация проводилась через кросс-референтную проверку: каждое медиасобытие подтверждалось минимум двумя независимыми источниками; при расхождении привлекался третий источник с указанием степени достоверности. Протокол PRISMA: идентификация – 2502 записи; скрининг – 702; квалификация – 336 единиц анализа. Все данные доступны в репозитории GitHub (MediaCod22/warandmedia).

Методы анализа

Методологический дизайн основан на смешанном подходе (mixed design), включающем четыре метода: (1) межкейсовый сравнительный анализ для выявления структурных паттернов медиавлияния, обеспечивающий вариативность по типу конфликта, региону и характеру медиасреды; (2) контент-анализ для систематического кодирования медиасобытий (межкодировочная согласованность: Коэна каппа ≥ 0,78); (3) корреляционный анализ (Пирсон для количественных, Кендалл для порядковых переменных) для выявления статистически значимых связей между KPI и исходами конфликта; (4) качественный кейс-анализ для углублённой интерпретации медиасобытий. Триангуляция четырёх методов обеспечивает валидность результатов.

Результаты

Время как KPI

Временные KPI измеряют скорость медиасистемы: интервал между событием и его медиапредставлением (Δt_1), а также между публикацией и наступлением последствия (Δt_2). Ключевое отношение – $\Delta t_3 / \Delta t_1$ (время до опровержения / время распространения): чем оно больше, тем более выражена структурная асимметрия.

Анализ временных KPI по кейсу Россия – Украина демонстрирует, что военные корреспонденты (военкоры) последовательно опережают официальные каналы информирования. Telegram-канал Rybar (1,2 млн+ подписчиков) публиковал данные о ходе боевых действий в реальном времени, опережая официальные сводки Минобороны РФ на 6–12 часов. Нарратив о «40 младенцах» (Палестина – Израиль) получил охват свыше 100 млн пользователей до опровержения через 9 часов, тогда как опровержение достигло менее 5% аудитории. Эта асимметрия алгоритмически детерминирована: платформы усиливают эмоциональный контент, а проверочный лишён аналогичного заряда. Удар по больнице «Аль-Ахли» привёл к отмене саммита Байдена в Иордании через 4 часа. Обвинения в адрес UNRWA вызвали заморозку финансирования на 450 млн долларов за 72 часа – до завершения расследования.

Применения данного KPI не универсально, и, хотя есть нормализованный метод оценки – время и существует высокая степень индивидуализации каждого события, требуется анализ медиатекста, несущего явный нарратив, и управленческое решение о необходимости мониторинга данного нарратива.

Медиаохватные KPI

Измеряется через соотношение интенсивности медиапокрытия с территориальными показателями (гуманитарный доступ, соблюдение коридоров, перемещения). Включает в себя развитие или седатацию медиаинфраструктуры. Строится на медиаисточниках и геотегированных публикациях, а также публичной позиции – данные ООН, отчёты внешних комиссий, официальные заявления сторон и т. д. В качестве примера приведем север Газы, где более 300 000 человек, оторванных от медиапокрытия, получали менее 10% гуманитарной помощи. При этом 1,4 млн человек сконцентрировались в Рафае, отчасти потому, что город был алгоритмически амплифицирован как «безопасная зона». По кейсу Россия – Украина более 5 млн пользователей Telegram обращались к платформе за информацией об эвакуации; в зонах с активным медиапокрытием гуманитарные коридоры соблюдались более чем в 80% случаев, в «слепых зонах» нарушения превышали 40%. Более 3 млн жителей новых территорий переведены на российские медиаканалы. В кейсе США – Иран отметим целенаправленное поражение медиаобъектов (IRIB (два удара) и «Аль-Масира»), что также меняет значение данного KPI.

Когнитивные KPI

Когнитивные KPI измеряют масштаб изменения массовых представлений и установок под воздействием медиаконтента. Измеряется динамика трансформации сознания аудитории и проявление поведенческих последствий. Как пример – распространение сгенерированного ИИ изображения (кампания «All Eyes on Rafah») – свыше 47 млн репостов за 48 часов. Аудитория фотографа Мотаза Азайзы выросла в 720 раз (с 25 тыс. до 18 млн). Хештег #FreePalestine – более 50 млрд просмотров на TikTok. По данным Pew Research Center, симпатии к палестинцам в США достигли 35% (против 22% за Израиль). По кейсу Россия – Украина тезис о нарушении ТЦК Украины прав человека создает устойчивое снижении мотивации службы в ВСУ. В кейсе США – Иран 41% респондентов показали клинический уровень перитравматического дистресса; проиранские сети на X собрали более 1 млрд просмотров за месяц.

Метод измерения – динамика охватов нарративов; сдвиги в общественном мнении (опросы); индексы тональности контента; клинические показатели.

Институциональные KPI

Институциональные KPI фиксируют способность медиасистемы порождать устойчивые формы – юридические, организационные или финансовые.

Массовый народный сбор средств для военнослужащих силами «Народного фронта», проект «Радио ‘‘Волга’’», который обеспечил сдачу в плен более 10 000 человек, появление авторских гражданских OSINT-центров, используемых

как для внутреннего использования, так и для давления на сторону конфликта или международную общественность, детерминируют самостоятельность медиасистемы. Приостановка финансирования UNRWA на 450 млн долларов – решение, принятое под медиадавлением, а не по итогам институциональной процедуры. Значимым фактом является и атака на журналистов: в 2024 г. убито 128 журналистов (самое большое количество за историю наблюдений), а в целом по кейсу Палестина – Израиль – более 150. Практика рассмотрения журналистов как военных целей – институциональный факт. Через украинский медиапроект United24 привлечено более 1 млрд долларов, тем самым создав финансовую институцию конфликта.

Метод: количество институциональных решений, принятых под медиадавлением; новые институты и практики, возникшие в медиапространстве; финансовые потоки; статус медиаобъектов в военной классификации. Источники – медиа, решения судов, данные официальных организаций, финансовая отчётность.

Алгоритмические KPI

Алгоритмические KPI измеряют эффекты, порождаемые не содержанием, а работой платформенных алгоритмов – рекомендаций, усиления и подавления контента, бот-активности. Это воздействие, которое не контролируется ни производителем, ни потребителем контента.

WarGonzo вырос с 191 тыс. до 998 тыс. подписчиков за два месяца – отчасти алгоритмический рост. Видео с FPV-дронов набирали от 1 млн до 10 млн+ просмотров, формируя петлю: усиление порождало контент, который усиливался вновь. По кейсу Палестина – Израиль парадокс: палестинский контент со снижением вовлечённости на 60–80%, при том, что #FreePalestine преодолел 50 млрд просмотров на TikTok. Одновременное подавление и амплификация – проявление структурной неоднородности алгоритмической среды. В кейсе США – Иран проиранские сети на X собрали более 1 млрд просмотров за месяц при документированной бот-амплификации.

Метод: динамика охватов, не объяснимая содержанием; расхождение органической и алгоритмической вовлечённости; доля бот-активности. Источники – API-платформ, инструменты анализа бот-активности.

Межкейсовый сравнительный анализ

Межкейсовый сравнительный анализ выявляет структурные паттерны медиавлияния, воспроизводящиеся во всех трёх кейсах, независимо от типа конфликта, географического региона и состава участников. Временная асимметрия (скорость распространения значительно превышает скорость верификации) зафиксирована во всех трёх кейсах. Пространственная корреляция медиапокрытия и гуманитарного доступа подтверждена количественными данными. Когнитивное самоусиление нарративов является универсальным паттерном. Институциональное признание объективной роли медиасистемы выражается в определении медиаинфраструктуры как военной цели и институциональном использовании медиаданных. Алгоритмические структурные критерии (амплификация на основе вовлечённости, а не принадлежности) воспроизводятся на всех платформах. В табл. 1 представлены ключевые сравнительные показатели.

Медиасистема как объективный структурный фактор

Результаты исследования подтверждают центральную гипотезу: все пять категорий KPI демонстрируют, что медиасистема функционирует как объективный структурный фактор, влияние которого определяется не намерениями участников, а свойствами самой системы. Временные KPI показывают, что скорость циркуляции информации является структурным свойством платформенной экосистемы, а не результатом целенаправленных действий. Медиаохватные KPI фиксируют, что медиапокрытие коррелирует с гуманитарным доступом независимо от воли сторон. Когнитивные KPI демонстрируют самоусиливающиеся циклы, не контролируемые ни одной из сторон. Институциональные KPI подтверждают, что участники конфликта институционально признают объективную роль медиасистемы – через определение медиаинфраструктуры как военной цели и использование медиаданных. Алгоритмические KPI показывают, что платформенные алгоритмы усиливают и подавляют контент на основе структурных критериев вовлечённости, а не принадлежности к стороне. Медиасистема функционирует аналогично экономической системе: она производит эффекты, не входившие в намерения участников, подобно тому, как рыночный механизм порождает кризисы, не предусмотренные экономическими агентами.

Медиасистема вопреки, а не благодаря

Наиболее неочевидный результат исследования состоит в том, что медиасистема влияет на ход конфликта вопреки намерениям участников. В кейсе СВО военкоры, мотивированные поддержкой аудитории, последовательно влияли на позиции командования через критику военного руководства – эффект, проистекающий из структурного свойства медиасистемы, в котором скорость и конфликтогенность контента определяют его видимость, а не соответствие целям стороны. С другой стороны, недооценка инструментальности медиасистемы и отсутствие встроенности «военкоров» в реальное медиауправление приводят к тому, что элементы медиасистемы начинают работать диссонансно. В кейсе Палестина – Израиль алгоритмы одновременно амплифицируют и подавляют контент, причём направления эффектов не совпадают с намерениями какой-либо стороны: палестинский контент подавляется на одних платформах и амплифицируется на TikTok, создавая фрагментированную информационную среду. В кейсе США – Иран ни одна из сторон не способна контролировать нарратив. Этот паттерн является наиболее сильным подтверждением гипотезы о медиасистеме как объективном структурном акторе.

Результаты имеют значимые теоретические следствия. Во-первых, модель гибридной медиасистемы А. Чедвика [1] может быть дополнена измерением «структурной автономии» – способности системы производить эффекты, не входящие в намерения ни одного из акторов. Во-вторых, медиаконфликтология Е.Л. Вартановой [2] может быть продолжена через понятие «объективной медиаакторности», различающее медиа как инструмент и медиасистему как объективный актор. В-третьих, для теории международных отношений традиционные модели, основанные на намерениях государственных акторов, являются неполными без учёта объективного медиафактора, влияющего на исходы независимо от намерений.

Практическая значимость охватывает четыре области. *Во-первых*, военный менеджмент получает KPI-фреймворк для системной оценки медиафактора на всех этапах планирования операций, что потребует создания специализированных подразделений медиаанализа. *Во-вторых*, алгоритмическая прозрачность является вопросом национальной безопасности: алгоритмические решения платформ оказывают прямое влияние на ход конфликтов, однако принимаются на основе коммерческих характеристик; необходимы механизмы раскрытия критериев амплификации и подавления контента. *В-третьих*, защита медиаинфраструктуры нуждается в институционализации в международном гуманитарном праве с учётом её двойственного статуса. *В-четвёртых*, фиксируется явный прикладной характер OSINT, что требует стандартов верификации и принципов оценки приемлемого риска, в том числе для недопущения раскрытия военных стратегических целей.

Основные результаты исследования подтверждают центральную гипотезу о том, что медиасистема является объективным (структурным) актором вооружённого конфликта. Все пять категорий KPI демонстрируют структурное влияние, не сводимое к намерениям участников. Межкейсовый сравнительный анализ выявил воспроизведение одних и тех же структурных паттернов: временная асимметрия между скоростью распространения и верификации, пространственная корреляция медиапокрытия и гуманитарного доступа, когнитивное самоусиление нарративов, институциональное признание объективной роли медиаинфраструктуры и алгоритмическая амплификация на основе структурных критериев. Наиболее значимым эмпирическим подтверждением является паттерн «вопреки, а не благодаря»: военкоры подрывают авторитет

Таблица 1

Межкейсовый сравнительный анализ ключевых показателей структурного влияния медиасистемы

KPI-категория	Россия – Украина	Палестина – Израиль	США – Иран
Временные	Военкоры опережают официальные каналы на 6–12 ч.; мятеж Пригожина – 2 млн+ просмотров за минуты	«40 младенцев» – 100 млн+ охват до опровержения; отмена саммита Байдена за 4 ч.	35 млн+ просмотров ложного контента за часы; 12-дневный антиципационный цикл
Медиаохватные	5 млн+ используют Telegram; 80%+ соблюдение коридоров в медийных зонах	300 тыс.+ без медиапокрытия получают < 10% помощи; 1,4 млн в Рафае из-за медиафрейминга	Два удара по IRIB; реклассификация медиаинфраструктуры как военной цели
Когнитивные	Нарративы о нарушении прав человека ТЦК создают мобилизационные барьеры; самоусиливающийся цикл дезертирства	«All Eyes on Rafah» – 47 млн+ репостов за 48 ч.; Мотаз Азайза – рост 25 тыс.→18 млн	41% перитравматического дистресса; 1 млрд+ просмотров иранских сетей
Институциональные	«Радио “Волга”» – более 10 000 сдавшихся; 128 журналистов убиты	UNRWA – $450 млн+ приостановлено; 150+ журналистов убиты	Удары по IRIB; United24 – $1 млрд+
Алгоритмические	WarGonzo 191 тыс. → 998 тыс. за 2 мес.	60–80% падения вовлечённости палестинского контента; #FreePalestine 50 млрд+ просмотров	1 млрд+ просмотров иранских сетей; 35 млн+ просмотров ложного контента; бот-амплификация

собственного командования, алгоритмы амплифицируют контент всех сторон, журналисты становятся мишенями в силу объективной значимости медиаинфраструктуры. Эмпирические данные доступны в открытом репозитории GitHub (MediaCod22/warandmedia).

Ключевые положения: медиасистема является объективным актором, влияние которого детерминировано структурными характеристиками системы; предложенный KPI-фреймворк обеспечивает измеримость структурного медиавлияния и возможность межкейсового сравнения; понятие «структурной автономии» медиасистемы дополняет модель А. Чедвика [1], фиксируя способность системы производить эффекты, не входившие в намерения акторов. Медиасистема не является ни нейтральным каналом, ни инструментом – она выступает автономным структурным фактором, влияние которого аналогично действию экономических и демографических систем.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении выборки (Судан, Йемен, Мьянма) для верификации воспроизводимости паттернов; разработке количественных предиктивных моделей на основе KPI-фреймворка; экспериментальных исследованиях алгоритмической амплификации для установления каузальных связей. Целевая аудитория включает исследователей медиаконфликтологии и теории международных отношений, военный менеджмент, гуманитарные организации и разработчиков политики медиарегулирования.

Библиографический список

1. Chadwick A. et al. Enhancing the Hybrid Media System Model: The Role of Critical Theory in Media and Communication Research. *New Media & Society*. 2024. DOI: 10.1177/02673231241306249.
2. Вартанова Е.Л., Дунас Д.В., Гладкова А.А. Медиаконфликтология как поле междисциплинарного анализа социальных конфликтов. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2023; Т. 12, № 4: 601–618. DOI: 10.17150/2308-6203.2023.12(4).601-618.
3. Кочкин А.В. Эволюция роли медиа в доктринах информационной безопасности США в XXI веке. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2024; Выпуск 5. DOI: 10.55959/msu.vestnik.journ.5.2024.100114.
4. Farag H. et al. Intrastate Conflict and Transformation of the Media System: The Case of Afghanistan. *Media, War & Conflict*. 2025. DOI: 10.1177/17506352251362600.
5. Colley D. The War on Open-Source Intelligence. *The Washington Quarterly*. 2025. DOI: 10.1080/0163660X.2025.2554477.
6. Van Puyvelde D.T.N., Tabarez Rienzi F. *OSINT and the War in Ukraine: Workshop Summary*. Leiden University, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12780655.
7. ПИР-Центр. Методология и практика разведки данных по открытым источникам (OSINT) применительно к исследованиям в области международной безопасности, контроля над вооружениями и нераспространения ОМУ. *Security Index*. 2024; № 44.
8. Russian Military Bloggers: Corpus and Dataset of Collected Posts (2022–2023). *Data in Brief*. 2025. DOI: 10.1016/j.dib.2025.113371.
9. Ulbricht B., Rizk J. How Harmful Information on Social Media Impacts People Affected by Armed Conflict: A Typology of Harms. *International Review of the Red Cross*. 2024; Vol. 106, № 926: 823–862. DOI: 10.1017/S1816383124000572.
10. Олешкевич В.В. Медиакультура Telegram-каналов СМИ: освещение палестино-израильского конфликта. *Гуманитарный вектор*. 2024; Т. 19, № 3: 51–62. DOI: 10.21209/1996-7853-2024-19-3-51-62.
11. War and Peace Journalism in the 2023 Israel–Gaza War. *International Communication Gazette*. 2025. DOI: 10.1177/17480485251397756.
12. Mühle A., Bock I. Artificial Amplification and Intermedia Dynamics in the Hybrid Media System: The Case of #LaschetLacht. *Media and Communication*. 2025; Vol. 13, Article 10244. DOI: 10.17645/mac.10244.
13. Generative Propaganda: Evidence of AI's Impact from a State-Backed Disinformation Campaign. *PNAS Nexus*. 2025. DOI: 10.1093/pnasnexus/pgaf083.
14. Deepfakes and the Geneva Conventions: Does Deceptive AI Visual Media Violate International Humanitarian Law? *Media*. 2024. DOI: 10.3390/media14060083.
15. Divon T., Eriksson Krutrök M. The Rise of War Influencers: Creators, Platforms, and the Visibility of Conflict Zones. *Platforms & Society*. 2025; Vol. 2: 1–18. DOI: 10.1177/29768624251325721.
16. Водопетов С.В. Управление эффективностью коммуникации в условиях платформизации медиапространства. *Меди@льманах*. 2025; № 4 (129): 73–79. DOI: 10.30547/mediaalmanah.4.2025.7379.
17. Гасанов А.М. Интерпретация армяно-азербайджанской войны в российских СМИ. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2021; № 3: 152–172. DOI: 10.30547/vestnik.journ.3.2021.152172.
18. Яблонских А.В., Дробышев Д.В., Чаленко Д.А. Место интернет-коммуникации в практике информационного противоборства. *Коммуникология*. 2023; Т. 11, № 2: 28–39. DOI: 10.21453/2311-3065-2023-11-2-28-39.
19. *Боевые БПЛА как военная инновация и индустрия: опыт создания пополняемой базы данных*. Аналитический доклад. Москва: Издательский дом МГИМО, 2026.

References

1. Chadwick A. et al. Enhancing the Hybrid Media System Model: The Role of Critical Theory in Media and Communication Research. *New Media & Society*. 2024. DOI: 10.1177/02673231241306249.
2. Vartanova E.L., Dunas D.V., Gladkova A.A. Mediakonfliktologiya kak pole mezhdisciplinarnogo analiza social'nyh konfliktov. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2023; T. 12, № 4: 601-618. DOI: 10.17150/2308-6203.2023.12(4).601-618.
3. Kochkin A.V. `Evolyuciya roli media v doktrinah informacionnoj bezopasnosti SShA v XXI veke. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2024; Vypusk 5. DOI: 10.55959/msu.vestnik.journ.5.2024.100114.
4. Farag H. et al. Intrastate Conflict and Transformation of the Media System: The Case of Afghanistan. *Media, War & Conflict*. 2025. DOI: 10.1177/17506352251362600.
5. Colley D. The War on Open-Source Intelligence. *The Washington Quarterly*. 2025. DOI: 10.1080/0163660X.2025.2554477.
6. Van Puyvelde D.T.N., Tabarez Rienzi F. *OSINT and the War in Ukraine: Workshop Summary*. Leiden University, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12780655.
7. PIR-Centr. Metodologiya i praktika razvedki dannyh po otkrytym istochnikam (OSINT) primenitel'no k issledovaniyam v oblasti mezhdunarodnoj bezopasnosti, kontrolya nad vooruzheniyami i nerasprostraneniya OMU. *Security Index*. 2024; № 44.
8. Russian Military Bloggers: Corpus and Dataset of Collected Posts (2022-2023). *Data in Brief*. 2025. DOI: 10.1016/j.dib.2025.113371.
9. Ulbricht B., Rizk J. How Harmful Information on Social Media Impacts People Affected by Armed Conflict: A Typology of Harms. *International Review of the Red Cross*. 2024; Vol. 106, № 926: 823-862. DOI: 10.1017/S1816383124000572.
10. Oleshkevich V.V. Mediakul'tura Telegram-kanalov SMI: osveschenie palestino-izrail'skogo konflikta. *Gumanitarnyj vektor*. 2024; T. 19, № 3: 51-62. DOI: 10.21209/1996-7853-2024-19-3-51-62.
11. War and Peace Journalism in the 2023 Israel-Gaza War. *International Communication Gazette*. 2025. DOI: 10.1177/17480485251397756.
12. Mühle A., Bock I. Artificial Amplification and Intermedia Dynamics in the Hybrid Media System: The Case of #LaschetLacht. *Media and Communication*. 2025; Vol. 13, Article 10244. DOI: 10.17645/mac.10244.
13. Generative Propaganda: Evidence of AI's Impact from a State-Backed Disinformation Campaign. *PNAS Nexus*. 2025. DOI: 10.1093/pnasnexus/pgaf083.
14. Deepfakes and the Geneva Conventions: Does Deceptive AI Visual Media Violate International Humanitarian Law? *Media*. 2024. DOI: 10.3390/media14060083.
15. Divon T., Eriksson Krutrök M. The Rise of War Influencers: Creators, Platforms, and the Visibility of Conflict Zones. *Platforms & Society*. 2025; Vol. 2: 1-18. DOI: 10.1177/29768624251325721.
16. Vodopetov S.V. Upravlenie `effektivnost'yu kommunikacii v usloviyah platformizacii mediaprostranstva. *Medi@l'manah*. 2025; № 4 (129): 73-79. DOI: 10.30547/mediaalmanah.4.2025.7379.
17. Gasanov A.M. Interpretaciya armyano-azerbajdzhanskoj vojny v rossijskih SMI. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2021; № 3: 152-172. DOI: 10.30547/vestnik.journ.3.2021.152172.
18. Yablonskih A.V., Drobyshev D.V., Chalenko D.A. Mesto internet-kommunikacii v praktike informacionnogo protivoborstva. *Kommunikologiya*. 2023; T. 11, № 2: 28-39. DOI: 10.21453/2311-3065-2023-11-2-28-39.
19. *Boevye BPLA kak voennaya innovaciya i industriya: opyt sozdaniya popolnyaemoj bazy dannyh*. Analiticheskij doklad. Moskva: Izdatel'skij dom MGIMO, 2026.

Статья поступила в редакцию 22.05.26

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-375-381

Kulieva A.R., *postgraduate, Department of English Language No. 3, Faculty of International Journalism, Moscow State Institute of International Relations (University) of Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: moony8989@mail.ru*

GENDER-NEUTRAL EUPHEMISMS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: COGNITIVE-DISCURSIVE ANALYSIS. The article examines gender-neutral euphemisms in contemporary English-language media discourse from the perspective of cognitive-discursive analysis. The aim of the study is to identify cognitive mechanisms and discursive functions of euphemisms. The research material includes publications from British and American media containing such nominations as *Mx, singular they, womxn, Latinx, pregnant people, menstruators, non-gestational parent, DSD athlete*, and others. The analysis identifies three groups of gender-neu-

tral euphemisms: euphemisms aimed at eliminating the binary gender opposition in the naming of persons and social roles; euphemisms that make it possible to discuss physiological and reproductive processes without linking them exclusively to women; euphemisms of institutional and scientific discourse. The study shows that euphemization is realized through such mechanisms as reframing, recategorization, generalization, metonymic transfer, refocusing, conceptual decomposition, terminologization, and terminological derivation. It is argued that gender-neutral euphemisms perform inclusive-pragmatic, cognitive-conceptual, ideological-marking, institutional-legitimizing, and neutralizing-standardizing functions.

Key words: **gender-neutral euphemisms, media discourse, cognitive-discursive analysis, political correctness, inclusive language, gender identity, reframing, recategorization**

***А.Р. Кулиева**, соискатель, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: moony8989@mail.ru*

ГЕНДЕРНО НЕЙТРАЛЬНЫЕ ЭВФЕМИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются гендерно нейтральные эвфемизмы в современном англоязычном медиадискурсе с позиций когнитивно-дискурсивного анализа. Цель исследования заключается в выявлении когнитивных механизмов и дискурсивных функций гендерно нейтральных эвфемистических единиц. Материалом исследования послужили публикации британских и американских СМИ, содержащие такие номинации, как *Mx, singular they, womxn, Latinx, pregnant people, menstruators, non-gestational parent, DSD athlete* и др. В результате анализа выделены три направления гендерно нейтральных эвфемизмов: устраняющие бинарную гендерную оппозицию в сфере именования лиц и социальных ролей; позволяющие говорить о физиологических и репродуктивных процессах вне привязки к женскому полу; эвфемизмы институционального и научного дискурса. Установлено, что данные единицы реализуют механизмы рефрейминга, перекатегоризации, генерализации, метонимического переноса, перефокусировки, декомпозиции концепта, терминологизации и терминологической деривации. Показано, что гендерно нейтральные эвфемизмы выполняют инклюзивно-прагматическую, когнитивно-концептуальную, идеологически маркирующую, институционально-легитимирующую и нейтрализующе-стандартизирующую функции.

Ключевые слова: **гендерно нейтральные эвфемизмы, медиадискурс, когнитивно-дискурсивный анализ, политкорректность, инклюзивный язык, гендерная идентичность, рефрейминг, перекатегоризация**

Современный англоязычный медиадискурс характеризуется интенсивной трансформацией лексических средств, используемых для обозначения гендерномаркированных понятий. Этот процесс, неразрывно связанный с идеологией политкорректности и движением за инклюзивность, проявляется в активном внедрении гендерно нейтральных эвфемизмов – языковых единиц, призванных заменить традиционные фразы, воспринимаемые как дискриминационные или стигматизирующие. Как отмечает К. Барридж, политкорректность представляет собой «эвфемизм с установкой» (*euphemism with attitude*), который не только смягчает высказывание, но и сознательно отвергает устоявшиеся языковые привычки и ставит под сомнение закреплённое в них социальное неравенство [1]. В настоящей статье гендерно нейтральные номинации рассматриваются как эвфемистические в тех случаях, когда они замещают традиционные гендерно маркированные единицы, способные восприниматься как исключающие, стигматизирующие или не соответствующие современным нормам англоязычной инклюзивной коммуникации.

С учетом вышесказанного актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью языка как инструмента формирования общественного восприятия гендерных отношений в условиях цифровизации медиапространства. В последние годы внедрение гендерно-инклюзивных языковых форм является одной из наиболее заметных тенденций в англоязычных СМИ, отражающих стремление к преодолению андроцентризма и дискриминационных практик [2]. При этом выбор эвфемистических наименований в публичном дискурсе напрямую влияет на этическую оценку социальных явлений и легитимацию новых культурных норм.

Цель исследования – выявить когнитивные механизмы и дискурсивные функции гендерно нейтральных эвфемизмов в современном медиадискурсе.

Объектом исследования выступают гендерно нейтральные эвфемизмы в англоязычном медиадискурсе.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

– определить теоретические основания изучения гендерно нейтральных эвфемизмов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода;

– выявить и систематизировать гендерно нейтральные эвфемизмы, функционирующие в современном англоязычном медиадискурсе;

– описать когнитивные механизмы, лежащие в основе их формирования и употребления;

– установить основные функции данных эвфемизмов в медиадискурсе.

Научная новизна исследования заключается в комплексном когнитивно-дискурсивном описании гендерно нейтральных эвфемизмов в англоязычном медиадискурсе. В работе предложена уточнённая классификация таких единиц, включающая три группы. Установлена взаимосвязь между когнитивными механизмами и дискурсивными функциями гендерно нейтральной эвфемизации. Выявлен набор когнитивных механизмов, лежащих в основе формирования и функционирования эвфемизмов, включая рефрейминг, перекатегоризацию, генерализацию, метонимический перенос, перефокусировку, декомпозицию концепта, терминологизацию и терминологическую деривацию. На этой основе обосновано выделение функциональных групп (инклюзивно-прагматической, когнитивно-концептуальной, идеологически маркирующей, институционально-легитимирующей и нейтрализующе-стандартизирующей).

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении представлений о гендерно нейтральной эвфемизации как о сложном когнитивном процессе. Работа вносит вклад в развитие теории эвфемии, гендерной лингвистики и медиадискурса, поскольку показывает, что эвфемистические замены участвуют в формировании новых концептуальных моделей гендера, родительства, телесности и социальной идентичности. Полученные результаты могут быть использованы при дальнейшем изучении политкорректности, инклюзивного языка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в курсах по когнитивной лингвистике, медиалингвистике, лексикологии английского языка, критическому дискурс-анализу и межкультурной коммуникации. Материалы исследования также могут быть полезны при анализе современных англоязычных СМИ, разработке учебных заданий по интерпретации медиатекстов, а также при изучении переводческих решений, связанных с передачей гендерно нейтральной и политкорректной лексики.

Методы исследования включают описательно-аналитический метод, метод контекстуального и концептуального анализа, а также элементы критического дискурс-анализа. В работе используются критерии выделения функций гендерно нейтральных эвфемизмов. Функция фиксируется на основании совокупности следующих параметров:

– контекст употребления (институциональный, медиаполитический, бытовой);

– характер заменяемой номинации (гендерно маркированная, стигматизирующая, оценочная);

– направление семантической трансформации (обобщение, нейтрализация, переописание, терминологизация);

– дискурсивный эффект (включение/исключение адресата, снижение конфликтности, маркирование позиции, институционализация);

– когнитивный механизм, лежащий в основе замены (рефрейминг, перекатегоризация, генерализация, метонимия, перефокусировка и др.).

Материалом исследования послужили публикации ведущих британских и американских изданий (BBC, CBN, CNN, Daily Mail, NPR, Pew Research Center, Pink News, Reuters, The Associated Press, The Independent, The Washington Post, Women's Media Center), содержащие гендерно нейтральные эвфемизмы. Материал отбирался по принципу наличия в медиатексте гендерно нейтральной номинации, функционирующей как замена традиционной гендерно маркированной единицы. При анализе учитывались контекст употребления, сфера дискурса, заменяемая номинация, когнитивный механизм переосмысления и дискурсивная функция.

Глубокая разработка темы исследования отражается в положениях когнитивной лингвистики, представленных в трудах Р. Лакофф, заложившей основы изучения гендерной асимметрии в языке и показавшей, что языковые структуры отражают и воспроизводят патриархальные модели общества [3]. Значительный вклад в развитие гендерной лингвистики внесла Е.С. Гриценко, рассматривающая язык как средство конструирования гендера и подчеркивающая, что гендерная идентичность не является предопределенной биологической данностью, а формируется в процессе коммуникации, в том числе через выбор определенных лексических средств [4; 5]. Современные тенденции в концептуализации и языковой репрезентации гендера, включая отказ от бинарной модели и распространение небинарных идентичностей в англоязычном медиапространстве, проанализированы в коллективной монографии под редакцией А.В. Кирилиной и М.В. Гаранович, где отмечается политизированным небинарный характер гендера, который выступает как маркер самоидентификации и сексуальной ориентации [6]. Когнитивные аспекты эвфемизации подробно рассматриваются в иссле-

дованиях В.И. Заботкиной и Е.М. Поздняковой, которые трактуют эвфемию как механизм вторичной интерпретации знаний, основанный на взаимодействии реальной и ценностной картин мира [7]. По их мнению, процесс эвфемизации представляет собой особый тип концептуальной деривации, при котором исходное негативное знание об объекте нейтрализуется, а лексическая единица приобретает новый смысл, соответствующий изменившимся социальным ожиданиям.

Критический дискурс-анализ, разработанный Н. Фэркло, представляет собой методологическую основу для изучения того, как языковые практики, в том числе эвфемизация, участвуют в воспроизводстве или трансформации властных отношений в обществе [8]. В рамках настоящего исследования этот подход позволяет рассматривать гендерно нейтральные эвфемизмы не как изолированные лексические явления, а как элементы широкой дискурсивной стратегии, направленной на изменение социальной реальности. Дополнительную теоретическую опору представляет теория вежливости П. Браун и С. Левинсона, которая объясняет эвфемизацию как стратегию сохранения «лица» коммуникантов и смягчения потенциально угрожающих речевых актов [9].

На основе указанных теоретико-методологических положений далее рассматриваются конкретные гендерно нейтральные эвфемизмы, функционирующие в англоязычном медиадискурсе. Анализ материала позволяет выделить три направления.

К первой отрасли относятся лексические единицы, направленные на устранение бинарной гендерной оппозиции в сфере именования лиц и их социальных ролей. Наиболее ярким примером является внедрение гендерно нейтрального обращения *Mx* в качестве альтернативы традиционным обращениям *Mr, Mrs и Ms*. Кампания Include Mx, запущенная в 2020 году, активно продвигает использование этого обращения в онлайн-формах крупных компаний и организаций. По данным СМИ, «*businesses are being urged to include the gender-neutral title Mx on forms because recognising their non-binary customers is «the right thing to do»*» (компаниям настоятельно рекомендуется указывать на бланках гендерно нейтральное наименование *Mx*, потому что признание их небинарных клиентов – это «правильный поступок») [10]. С позиций контекстуального анализа важно отметить, что употребление обращения *Mx* фиксируется преимущественно в институциональных контекстах (онлайн-формы, регистрационные анкеты, официальные базы данных), что свидетельствует о его переходе из периферийной языковой практики в область нормативного употребления.

С когнитивной точки зрения внедрение обращения *Mx* представляет собой процесс переклассификации: традиционная система обращений, жестко привязанная к бинарной гендерной идентичности и семейному статусу, дополняется новой категорией, позволяющей человеку избежать гендерной маркированности. Кроме того, *Mx* реализует редукцию семантической структуры традиционных обращений: из концепта устраняются признаки пола и семейного статуса, которые являются ключевыми для *Mr / Mrs / Ms*. В результате формируется новая когнитивная модель обращения, в которой центральным становится самоидентификация субъекта. Более того, использование *Mx* ‘the right thing to do’’ репрезентирует эвфемизм как морально нормативную практику, тем самым происходит институционализация инклюзивной нормы в дискурсивной практике.

Аналогичный механизм лежит в основе использования местоимения *they* в единственном числе (*singular they*) для обозначения лиц, не идентифицирующих себя в рамках бинарной гендерной системы. Американское диалектологическое общество признало слово *singular they*, отметив его ’’*as a person whose gender is known, but who does not identify as male or female*’’ («прямое указание на человека, чей пол известен, но который не идентифицирует себя ни как мужчину, ни как женщину») [11].

В медиадискурсе грамматическая аномалия (несоответствие числа) перестает восприниматься как нарушение нормы и начинает интерпретироваться как прагматически мотивированная необходимость. Этот эвфемизм реализует когнитивный механизм рефрейминга: грамматическая категория числа переосмысливается, а традиционное правило согласования уступает место прагматическому требованию инклюзивности. Здесь социально значимый параметр (гендерная идентичность) начинает доминировать над формально-грамматическим (категория числа), что свидетельствует о сдвиге в когнитивной модели языка, где правила грамматики могут подчиняться социальным смыслам.

Далее рассмотрим эвфемистическую замену слова *women* на *womxn*, получившую широкий резонанс в 2020 году после того, как организаторы TEDxLondon использовали такое написание в анонсе мероприятия. Организаторы пояснили: “*Womxn is a spelling of women that’s more inclusive and progressive. The term sheds light on the prejudice, discrimination, and institutional barriers womxn have faced, and explicitly includes non-cisgender women*” («*Womxn* – это более инклюзивное и прогрессивное написание слова *women*. Этот термин проясняет предрассудки, дискриминацию и институциональные барьеры, с которыми сталкиваются *womxn*, и эксплицитно включает в себя нецисгендерных женщин») [12]. Этот случай показывает, как орфографическая модификация становится инструментом символического разрыва с патриархальной традицией: замена букв «е» на «х» визуально устраняет этимологическую связь со словом *man*. Дополнительно следует отметить, что графема «х» в современном медиадискурсе ассоциируется с неопределенностью, множественностью и открытостью, что усиливает семантику инклюзивности. Когнитивный механизм, лежащий в основе этого эвфемизма, сочетает в себе рефрейминг и метонимию: написание слова меняется таким образом, чтобы в сознании реципиента возникали ассоциации с инклюзивностью и прогрессивностью, а не с традиционной бинарной оппозицией. Здесь разрушается внутренняя структура слова, связанная с элементом *man,* в результате чего формируется новая концептуальная модель, где категория «женщина» переопределяется как инклюзивная и независимая от мужского референта.

Параллельно в медиадискурсе используется эвфемизм *Latinx*, призванный заменить гендерно маркированные формы *Latino* и *Latina*. С концептуальной точки зрения эвфемизм реализует механизм генерализации, устраняя родовые окончания *-o / -a* и заменяя их универсальным элементом *-x*. Тем самым создается новая когнитивная категория, в которой гендерная дифференциация нерелевантна.

Анализ, проведенный исследовательским центром Pew, показал, что на 116-м Конгрессе США почти половина законодателей-демократов использовали термин *Latinx* в социальных сетях, в то время как среди республиканцев таких было всего 1%. Примечательно, что, несмотря на активное использование этого термина в медиа и академической среде, лишь 3% взрослых латиноамериканцев в США идентифицируют себя как *Latinx* [13], что свидетельствует о том, что эвфемизм не интегрирован в ментальный лексикон значительной части референтной группы. Такой разрыв между дискурсивной практикой элит и языковыми предпочтениями целевой аудитории свидетельствует о том, что гендерно нейтральные эвфемизмы могут функционировать как маркеры идеологической принадлежности, а не только как средства инклюзивной коммуникации.

Появление подобных форм *(Mx, singular they*, неологизмов с суффиксом *-x*) свидетельствует о сдвиге в англоязычной гендерной картине мира – движении к признанию текучести гендерной идентичности и дегендеризации коммуникации [6]. Подобные эвфемизмы являются частью более широкой стратегии по созданию инклюзивного медийного пространства, свободного от гендерной предвзятости [2].

К этой группе можно также отнести и ряд эвфемизмов, возникающих в медиадискурсе на стыке инклюзивной языковой политики и институциональной стандартизации. Так, в материалах Women’s Media Center содержится прямая нормативная рекомендация: “*If you need an inclusive term, use surviving spouse”* («Если вам нужен инклюзивный термин, используйте выражение *surviving spouse*») [14]. Рассмотрим пример употребления данного эвфемизма в публикации CNN: “*According to Washington, DC law, a surviving spouse is only eligible for a survivor annuity and ongoing benefits if the officer’s death occurred in the line of duty* <…>” («Согласно законодательству Вашингтона, округ Колумбия, переживший супруг(а) имеет право на получение пособия по случаю потери кормильца и текущих пособий только в том случае, если смерть офицера наступила при исполнении служебных обязанностей <…>») [15]. В данном случае эвфемизм *surviving spouse* вытесняет гендерно маркированные номинации *widow* и *widower*, устраняя указание на пол субъекта и заменяя его универсальной социальной характеристикой. Когнитивно здесь реализуется механизм генерализации, при котором концепт вдовства перестраивается: вместо двух раздельных гендерно специализированных категорий формируется одна нейтральная категория пережившего утрату супруга. При этом происходит и важная дискурсивная переориентация: если традиционные лексемы *widow* и *widower* закреплены в более старой культурной модели, где социальный статус утраты тесно связан с половой принадлежностью, то *surviving spouse* принадлежит уже бюрократически нейтрализованному языку институционального описания. В этом смысле эвфемизм выполняет инклюзивно-прагматическую и нейтрализующе-стандартизирующую функции.

Близкую роль играет и сочетание *bereaved family*, а также более абстрактная форма *bereavement support.* Рассмотрим пример из статьи BBC *Bereaved Families Need Better Financial Support* “*A spokesperson said: ‘It’s a tough place to be when you are doing everything solo, juggling childcare and all the other challenges, while trying to find bereavement support’”* («Официальный представитель сказал: «Это трудно, когда ты все делаешь в одиночку, решаешь вопросы ухода за детьми и все другие проблемы, одновременно пытаясь найти поддержку в связи с тяжелой утратой»») [16]. Здесь гендерная категория уступает место обезличенному описанию состояния утраты и социальной поддержки. Тем самым в англоязычном медиадискурсе закрепляется модель, в которой гендер больше не рассматривается как обязательный параметр социальных ролей, связанных с браком, потерей и семейным статусом.

Во вторую группу были включены эвфемизмы, которые помогают говорить о физиологических процессах, не привязывая их к женскому полу и не придавая им сексуального оттенка. Здесь показательным примером является внедрение терминов *pregnant people* и *menstruators* вместо традиционных *pregnant women* и *women*. В 2022 году руководство по стилю Associated Press обновило свои рекомендации, указав, что «*phrases like «pregnant people» or «people seeking abortions» are acceptable when you want to be inclusive of people who have those experiences but do not identify as women*» («такие фразы, как «беременные» или «люди, желающие сделать аборт», приемлемы, если вы хотите охватить людей, которые имеют подобный опыт, но не идентифицируют себя как женщин») [17]. CNN в 2024 году опубликовал материал, объясняющий использование данных терминов стремлением учитывать, что *“sex doesn’t always align with gender identity”* («пол не всегда согласуется с гендерной идентичностью») [18].

Так, например, The Washington Post использует такую формулу в соответствии со своей языковой политикой: *"Pregnant people who are vaccinated against the coronavirus are nearly twice as likely to get COVID-19 as those who are not pregnant"* («Беременные люди, вакцинированные против коронавируса, имеют почти в два раза больше шансов заболеть COVID-19, чем те, кто не беременен») [19]. Данный пример показывает, что речь идет не просто о лексической замене, а о переконцептуализации физиологического опыта. Если выражение *pregnant women* встраивает беременность в устойчивый культурный фрейм материнства и репродуктивной нормы, то *pregnant people* переводит акцент с гендера на телесное состояние. Когнитивный механизм здесь можно определить как рефрейминг: один и тот же физиологический процесс помещается в новую интерпретационную рамку, где ключевым становится не принадлежность к категории *woman*, а наличие конкретного опыта беременности. В данном случае языковая единица *pregnant people* не просто фиксирует новую словоупотребительную норму, а отражает изменение самой ментальной модели репродуктивного опыта в англоязычном медиадискурсе.

Показательно, что в медиадискурсе эта замена не всегда проходит бесконфликтно, что соотносится с положением В.И. Заботкиной и Е.М. Поздняковой о наличии у эвфемизмов добавочного аффективного компонента и эмоциональной заряженности [7]. В материале BBC, посвященном случаю Мартины Кроксалл, зафиксирован момент, когда ведущая вместо предусмотренного в скрипте выражения *pregnant people* произносит *women «Ms Croxall said "the aged, pregnant people … women" in the clip and was reacting to scripting with "clumsily incorporated phrases"»* («Мисс Кроксолл упомянула в клипе "пожилых, беременных людей... женщин" и отреагировала на сценарий "неуклюже вставленными фразами"») [20]. Сам факт публичной реакции на эту замену показывает, что *pregnant people* уже функционирует не как случайная инновация, а как дискурсивно значимая норма, нарушение которой интерпретируется как выражение позиции по спорному общественному вопросу. Следовательно, эвфемизм реализует инклюзивно-прагматическую и идеологически маркирующую функции: выбор этой лексемы сигнализирует о принадлежности говорящего к определенной системе ценностей и к определенному пониманию гендера.

Ту же линию продолжают эвфемизмы *laboring person*, *laboring people* и *birthing person*. В медиадискурсе можно найти промежуточную стадию – *laboring women*, то есть еще гендерно маркированное обозначение. Например: *"For assistance during childbirth, they hired a doula, a support person who helps laboring women"* («Для оказания помощи во время родов они наняли доулу, поддерживающего человека, который помогает рожающим женщинам») [21]. Однако все чаще встречаются *laboring people* и *birthing people*. В статье Obstetrics & Gynecology говорится: *"Laboring people may be harmed <…>, we propose a cultural shift in hospital-based care for birthing people that centers the birthing person <…>"* («Рожающим людям могут навредить…; мы предлагаем культурный сдвиг в стационарной помощи рожающим людям, который ставит в центр рожающего человека») [22]. Когнитивно эти эвфемизмы осуществляют перефокусировку: в центре оказывается физиологический процесс родов, а не социально закрепленная категория женщины-матери. Дискурсивно это сопровождается десексуализацией репродуктивной функции, которая представляется как телесное событие, необязательно совпадающее с женской гендерной идентичностью. При этом выражение *birthing person* интересно тем, что в нем сохраняется указание на человека как субъекта опыта, и этот субъект определяется через сам акт рождения, а не через устойчивую социальную роль матери.

В эту же группу можно отнести эвфемизм *menstruators*, используемый производителями средств гигиены, который реализует метонимический перенос: человек обозначается через одну из своих биологических функций, что, с одной стороны, устраняет гендерную исключительность, а с другой – порождает новые дискурсивные противоречия, на что указывают критики, отмечающие редукцию женской идентичности до физиологического процесса. Как отмечается в научных исследованиях, *"trans and nonbinary experiences of menstruation are subject to menstrual discourse that is deeply gendered"* («трансгендерные и небинарные люди сталкиваются с менструальным дискурсом, который глубоко гендерно обусловлен») [23], и внедрение гендерно нейтральной терминологии призвано преодолеть эту дискурсивную дискриминацию.

К третьей группе относятся эвфемизмы институционального и научного дискурсов, в которых гендерно нейтральная номинация достигается путем терминологизации, медицинской классификации или юридического переописания статуса. В этом отношении особенно показательным является пример *non-gestational parent*. В рецензии NPR читаем: *"… Belc uses fragmented essays that are shaped around the supporting documents of his life: his birth certificate, with the name and gender he was assigned at birth; his marriage certificate to his wife, Anna; the birth certificate of his gestational child; the adoption paperwork that allowed Belc's wife to adopt the son Belc carried (Belc is the non-gestational parent to the two children his wife carried); photos from his childhood and pregnancy"* («… Белц использует фрагментарные эссе, основанные на подтверждающих документах его жизни: его свидетельстве о рождении с указанием имени и пола, которые были ему присвоены при рождении; свидетельстве о браке с женой Анной; свидетельстве о рождении выношенного им ребенка; документы об усыновлении, которые позволили жене Бельца усыновить гестационного сына Белц (Белц является негестационным родителем двоих детей своей жены); фотографии его детства и беременности») [24]. В данном примере фиксируется сразу три эвфемизма *non-gestational parent*, *gestational child* и *the name and gender he was assigned at birth*.

Эвфемизм *non-gestational parent* демонстрирует механизм перекатегоризации, при котором традиционная бинарная оппозиция *mother/father* заменяется системой функциональных ролей, основанных на участии или неучастии в процессе гестации. Это приводит к декомпозиции концепта «Родительство»: он перестает восприниматься как гендерно детерминированный и начинает представляться через биологические и юридические параметры. Данная номинация реализует институционально-легитимирующую функцию, поскольку закрепляется в правовом и медицинском контексте, представляя новые модели родительства как институционально и социально признанные.

Эвфемизм *gestational child* реализует перефокусировку и терминологизацию, при которых внимание переносится с традиционной категории «ребенок матери» на сам факт вынашивания. В данном случае субъект (родитель) и объект (ребенок) связываются не через гендерную или семейную роль, а через биологический процесс. Это свидетельствует о формировании новой концептуальной модели родства, в которой отношения описываются через репродуктивные функции. Функционально такая единица реализует нейтрализующе-стандартизирующую функцию, проявляющуюся в десемантизации традиционных номинаций, снижая эмоциональную и культурную нагрузку традиционных понятий и делая их более нейтральными.

Формула *the name and gender he was assigned at birth* представляет собой случай эвфемизации, основанный на механизме рефрейминга. Здесь гендер интерпретируется не как внутренняя сущностная характеристика субъекта, а как внешний, институционально заданный параметр. Когнитивно это означает смену модели: гендер перестает быть «естественным» свойством и начинает осмысляться как результат социального акта присвоения. С позиций критического дискурс-анализа данная формула выполняет идеологически маркирующую функцию, поскольку закрепляет ключевое положение современного гендерного дискурса о различии между биологическим полом и гендерной идентичностью.

В другом источнике, Harvard Health Blog, параллельно используются формы *nongestational mother* и *nongestational parent* в юридико-медицинском контексте усыновления: *"All states must honor an adoption decree, so the nongestational mother in this scenario would be able to <…> most unmarried parents also need to complete a co-parent adoption to ensure that the nongestational parent has a legal relationship to their child"* («Все штаты обязаны признавать решение об усыновлении, поэтому негестационная мать в данной ситуации сможет принимать медицинские решения за своего ребенка <…> большинству родителей, не состоящих в браке, также необходимо пройти процедуру совместного усыновления, чтобы негестационный родитель имел юридическую связь с ребенком») [25]. Когнитивно здесь также происходит декомпозиция концепта «Родительство»: традиционные номинации *mother* и *father*, основанные на гендерной бинарности, заменяются функциональными характеристиками, связанными с участием или неучастием в гестации. В результате концепт «родитель» начинает структурироваться не через пол, а через биологическую или юридическую роль в репродуктивном процессе.

Важно подчеркнуть, что данная перекатегоризация сопровождается и терминологизацией: использование префиксального элемента *non-* и латинизированной основы *gestational* придает номинации научно-объективированный характер. Это, в свою очередь, способствует восприятию обозначаемой категории как нейтральной и «естественной», хотя фактически она является результатом дискурсивного конструирования. В этом проявляется одна из ключевых особенностей институциональных эвфемизмов: они не только смягчают высказывание, но и маскируют сам факт переопределения социальной реальности, представляя его как следствие объективного знания.

Сюда же относится и эвфемизм *DSD athlete*, построенный на аббревиации клинического термина *Differences of Sex Development*, который используется в современном спортивном медиадискурсе вместо более прямых и потенциально стигматизирующих номинаций, таких как, например, *intersex athlete*, *hyperandrogenic woman, woman with male chromosomes*. Так, в материале BBC Sport читаем: *"Semenya has discussed… her ongoing 'fight' with athletics governing bodies around the rules that prevent her and other DSD athletes with elevated testosterone levels from competing in women's elite races"* («Семенья обсуждала… свою продолжающуюся «борьбу» со спортивными организациями из-за правил, которые не позволяют ей и другим DSD-атлетам с повышенным уровнем тестостерона выступать в женских соревнованиях») [26]. Данный контекст демонстрирует, что эвфемизм *DSD athletes* используется как нейтральная классификационная категория, позволяющая избежать прямого называния биологической или гендерной специфики спортсменок. При этом в том же тексте присутствует развернутая институциональная аргументация: *"high testosterone levels do provide an unfair advantage in the female category"* («высокий уровень тестостерона действительно дает несправедливое преимущество в женской категории») [26]. Таким образом, эвфемизм оказывается встроенным в аргументативную структуру дискурса: он не просто заменяет «проблемное» слово, а создает рамку, внутри которой обсуждение становится возможным в научно объективированном ключе.

В материале Reuters используется еще более усложненная форма – *androgen-sensitive XY-DSD athletes* («андроген-чувствительные XY-DSD-атлеты»): *"The IOC policy document said including "androgen-sensitive XY-DSD athletes" in the female category in events that rely on strength, power or stamina [creates unfair*

advantages]" («В документе политики МОК говорится, что включение «андроген-чувствительных XY-DSD-спортсменов» в женскую категорию в дисциплинах, требующих силы, мощности или выносливости [создает несправедливые преимущества]») [27]. Здесь эвфемизация усиливается за счет дополнительной терминологизации, в результате чего лексема приобретает максимально специализированный характер. С когнитивной точки зрения это ведет к дальнейшему размыванию социально значимых категорий (женщина/неженщина) и их замещению набором биомедицинских параметров.

В свою очередь, в тексте The Independent эвфемизм вводится уже как элемент нормативной регуляции: *"rules and regulations relating to athletes with differences of sexual development (DSD)*" («правила и нормы, касающиеся спортсменов с различиями полового развития») [28]. Здесь важно, что первоначально дается полная расшифровка термина, после чего используется сокращенная форма *DSD*, что указывает на его статус профессионального термина, закрепленного в институциональной коммуникации.

С когнитивной точки зрения все приведенные примеры демонстрируют механизм терминологического рефрейминга: социально и идеологически нагруженная категория гендера переопределяется через медицинскую классификацию. В данном случае происходит переход от повседневной категоризации (женщина/мужчина) к научно специализированной модели описания, где субъект определяется через совокупность физиологических признаков.

В рамках теории эвфемизации такая трансформация может быть интерпретирована как концептуальная деривация, при которой исходное знание переоформляется в соответствии с коммуникативной и идеологической задачами дискурса [7]. Однако важно подчеркнуть, что данная стратегия не является нейтральной: за счет использования научной терминологии медиадискурс маскирует конфликтность ситуации и одновременно легитимирует позицию регулирующих институций.

Проведенный анализ позволил выделить три основные группы гендерно нейтральных эвфемизмов. Первую группу составляют единицы, направленные на устранение бинарной гендерной оппозиции в сфере именования лиц, обращений и социальных ролей (*Mx, singular they, womxn, Latinx, surviving spouse*). Во вторую группу входят эвфемизмы, позволяющие говорить о физиологических и репродуктивных процессах вне привязки к категории женского пола (*pregnant people, menstruators, birthing person, laboring people*). Третью группу образуют эвфемизмы институционального и научного дискурса, в которых гендерно нейтральная номинация достигается через терминологизацию, медицинскую классификацию или юридическое переописание статуса (*non-gestational parent, DSD athlete*). Такое деление показывает, что гендерно нейтральная эвфемизация охватывает не только сферу самоидентификации, но и медицинский, правовой, спортивный и административный дискурсы.

В результате проведенного анализа было выявлено, что гендерно нейтральные эвфемизмы в англоязычном медиадискурсе выполняют комплекс взаимосвязанных функций, которые целесообразно объединить в пять более широких функциональных групп.

Инклюзивно-прагматическая функция заключается в предотвращении коммуникативного исключения адресата и снижении риска речевого конфликта. Она проявляется в тех случаях, когда гендерно нейтральная номинация позволяет избежать навязывания бинарной идентичности или ненужной гендерной конкретизации. Так, *Mx* устраняет необходимость выбора между *Mr*, *Mrs* и *Ms*, *pregnant people* и включает трансгендерных и небинарных людей в описание репродуктивного опыта, а *surviving spouse* позволяет говорить о семейном статусе без указания пола.

Когнитивно-концептуальная функция состоит в перестройке привычных ментальных моделей гендера, родительства, телесности и социальной идентичности. Гендерно нейтральные эвфемизмы не только заменяют одни номинации другими, но и меняют способ концептуализации обозначаемого явления: *pregnant people* переносит фокус с категории «женщина» на состояние беременности; *non-gestational parent* декомпозирует концепт родительства на биологические и юридические параметры; *DSD athlete* переводит гендерно маркированную категорию в систему медицинской классификации.

Идеологически маркирующая функция проявляется в том, что выбор той или иной номинации становится знаком принадлежности к определенной системе ценностей. Употребление *Latinx, womxn, Mx* или *pregnant people* может сигнализировать ориентацию говорящего или медиаресурса на нормы инклюзивного языка, политкорректности и социальной справедливости. При этом такие единицы могут вызывать сопротивление, если воспринимаются адресатами как навязанная идеологическая норма.

Институционально-легитимирующая функция связана с тем, что гендерно нейтральные эвфемизмы закрепляют новые социальные категории в правовом, медицинском, административном и спортивном дискурсах. Так, *non-gestational parent, nongestational mother* и *DSD athlete* получают статус не просто языковых замен, а терминов, через которые институции описывают и регулируют новые модели родительства, телесности и участия в социальных практиках.

Нейтрализующе-стандартизирующая функция заключается в снижении эмоциональной, оценочной или культурной нагрузки традиционных номинаций и переводе обозначаемого явления в более нейтральный регистр. Так, *surviving spouse* и *bereavement support* стандартизируют описание утраты в административном дискурсе; *gestational child* и *non-gestational parent* десемантизируют традиционные представления о родстве; *laboring people* и *birthing person* десексуализируют описание репродуктивного опыта.

Проведенный анализ показывает, гендерно нейтральные эвфемизмы обладают полифункциональным характером: одна и та же языковая единица может одновременно выполнять несколько функций в зависимости от контекста употребления. Так, *Mx* сочетает инклюзивно-прагматическую и идеологически маркирующую функции; *pregnant people* объединяет инклюзивно-прагматическую, когнитивно-концептуальную и нейтрализующе-стандартизирующую функции; *non-gestational parent* реализует когнитивно-концептуальную и институционально-легитимирующую функции. Это подтверждает, что гендерно нейтральная эвфемизация представляет собой сложный когнитивно-дискурсивный процесс, в котором языковая замена одновременно участвует в смягчении коммуникации, переописании социальной реальности и закреплении новых норм публичного дискурса.

На основе проведенного исследования была составлена таблица когнитивных механизмов и функции гендерно нейтральных эвфемизмов, которая позволит наглядно проследить их взаимосвязь.

Представленные в табл. 1 данные демонстрируют связь между когнитивными механизмами и дискурсивными функциями эвфемизмов. В частности, рефрейминг и перефокусировка преимущественно соотносятся с когнитивно-концептуальной функцией, тогда как генерализация и терминологизация чаще реализуют нейтрализующе-стандартизирующую и институционально-легитимирующую функции.

В результате проведенного анализа было выявлено, что гендерно нейтральные эвфемизмы в англоязычном медиадискурсе выполняют комплекс взаимосвязанных функций. В то же время исследование выявило ряд противоречий, сопровождающих внедрение гендерно нейтральных эвфемизмов. С одной стороны, эвфемизация смягчает негативные стереотипы в отношении уязвимых групп и расширяет дискурсивное пространство для разнообразных гендерных идентичностей. Однако в отдельных случаях это приводит к коммуникативным сбоям и сопротивлению со стороны носителей языка, не принимающих нормы

Таблица 1

Когнитивные механизмы и функции гендерно нейтральных эвфемизмов

Эвфемизм	Заменяемая номинация	Когнитивные механизмы	Функции
Mx	Mr / Mrs / Ms	перекатегоризация, редукция семантической структуры	инклюзивно-прагматическая, идеологически маркирующая
singular they	he/she	рефрейминг	инклюзивно-прагматическая, когнитивно-концептуальная
womxn	women	рефрейминг, метонимия	идеологически маркирующая, когнитивно-концептуальная
Latinx	Latino/Latina	генерализация	Идеологически маркирующая, инклюзивно-прагматическая
surviving spouse	widow/widower	генерализация	инклюзивно-прагматическая, нейтрализующе-стандартизирующая
pregnant people	pregnant women	рефрейминг, перефокусировка	инклюзивно-прагматическая, когнитивно-концептуальная
birthing person	mother / woman in labor	перефокусировка	когнитивно-концептуальная, нейтрализующе-стандартизирующая
menstruators	women	метонимия	нейтрализующе-стандартизирующая, идеологически маркирующая
non-gestational parent	mother/father	перекатегоризация, декомпозиция концепта	когнитивно-концептуальная, институционально-легитимирующая
gestational child	child / mother's child	перефокусировка, терминологизация	нейтрализующе-стандартизирующая
DSD athlete	intersex athlete / hyperandrogenic woman	терминологический рефрейминг	институционально-легитимирующая, нейтрализующе-стандартизирующая

гендерно-инклюзивного языка, как это показано с примером про эвфемизм *Latinx* [13]. Это свидетельствует о разрыве между медийным дискурсом и языковой практикой целевой аудитории. Аналогичные противоречия наблюдаются и в реакции на термин *womxn*, который вызвал негативный отклик со стороны активисток феминистского движения, утверждающих, что он *"erases biological women"* («стирает биологических женщин») [12].

Сходная конфликтность проявляется и в случаях *pregnant people* и *menstruators*. Если с точки зрения инклюзивного дискурса данные единицы позволяют включить трансгендерных и небинарных субъектов в описание физиологического опыта, то с позиции критиков они могут восприниматься как размывание или редукция категории женщины. Это подтверждает, что гендерно нейтральная эвфемизация не всегда ведет к однозначному смягчению конфликта.

Эвфемистическая замена традиционных гендерно маркированных номинаций на гендерно нейтральные – это социолингвистический процесс, отражающий трансформации ценностных ориентиров западного общества. Когнитивно-дискурсивный анализ показывает, что такие эвфемизмы функционируют как инструменты конструирования новой социальной реальности, в которой гендер перестает быть жесткой бинарной категорией и приобретает характер гибкого, множественного понятия. Однако, как показало исследование, эффективность такой языковой политики зависит как от последовательности проведения на уровне институтов, так и от отклика носителей языка. Поэтому перспективной для дальнейшего исследования представляется рецепция гендерно нейтральных эвфемизмов носителями языка, что позволит выявить степень интеграции этих единиц в ментальный лексикон.

Библиографический список

1. Burridge K. Political Correctness: Euphemism with Attitude. *English Today*. 1996; № 12 (3): 42–43. DOI: 10.1017/S0266078400009159.
2. Kraľovičová D., Ungerová M. Current Trends in the Media: Gender-Inclusive Language. *Journal of Language and Cultural Education*. 2024; № 12 (1). 16–21. DOI: 10.2478/jolace-2024-0002.
3. Lakoff R. Language and Woman's Place. *Language in Society*. 1973; № 2 (1): 45–80.
4. Гриценко Е.С. О современных тенденциях в лингвистическом изучении гендера, его концептуализации и репрезентации (на материале английского языка). *Вопросы психолингвистики*. 2021; № 3 (49): 60–73. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-49-3-60-73.
5. Гриценко Е.С. *Язык. Гендер. Дискурс*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005.
6. Анков А.А. и др. *Гендерные аспекты языка, сознания и коммуникации*. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2022.
7. Заботкина В.И., Позднякова Е.М. Когнитивные механизмы эвфемизации манипулятивного характера. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2022; № 4: 55–64.
8. Fairclough N. *Language and Power*. London: Routledge, 2001.
9. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
10. Businesses Urged to Give Non-Binary People Basic Recognition by Making One Simple Change. *Pink News*. 2020. Available at: https://www.thepinknews.com/2020/11/23/include-mx-campaign-businesses-non-binary-customers-tom-pashby/
11. Liberman M. Non-Binary "Singular They" Endorsed by Merriam-Webster. *Language Log*. Available at: https://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=44464
12. Tré G.-Ph. TED Talks Says "Womxn" Instead of "Women" Because It's "More Inclusive and Progressive". *Christian Broadcasting Network*. 2020. Available at: https://cbn.com/news/us/ted-talks-says-womxn-instead-women-because-its-more-inclusive-and-progressive
13. Shah S. Rising Share of Lawmakers – but Few Republicans – Are Using the Term Latinx on Social Media. *Pew Research Center*. 2020. Available at: https://www.pewresearch.org/short-reads/2020/08/24/rising-share-of-lawmakers-but-few-republicans-are-using-the-term-latinx-on-social-media/
14. Widow/Widower. *Women's Media Center*. Available at: https://womensmediacenter.com/unspinning-the-spin/widow-widower
15. Schneider J. Widow of Police Officer Who Died by Suicide after Capitol Riot Presses Biden for Line-of-Duty Benefits. *CNN Politics*. 2021. Available at: https://www.cnn.com/2021/08/09/politics/smith-washington-dc-officer
16. Turvey N. Bereaved Families Need Better Financial Support. *BBC*. 2026. Available at: https://www.bbc.co.uk/news/articles/czj19v33p4zo
17. *The Associated Press Stylebook*. New York: The Associated Press, 2022.
18. Hammer A. Associated Press Uses Pro-Trans Phrase "Pregnant People" FIVE Times in Story… but Only Mentions "Women" Twice. *Daily Mail*. 2025. Available at: https://www.dailymail.co.uk/media/article-15220873/associated-press-ap-pregnant-people-women.html
19. Goldstein A., Keating D. Pregnant People at Much Higher Risk of Breakthrough Covid, Study Shows. *The Washington Post*. 2022. Available at: https://www.washingtonpost.com/health/2022/03/31/pregnancy-covid-risk/
20. Saunders E. Martine Croxall Broke Rules over "Pregnant People" Facial Expression, BBC Says. *BBC*. 2025. Available at: https://www.bbc.com/news/articles/c3epwz08ewzo
21. Pfeiffer S. Pregnant Women Worry about Pandemic's Impact on Labor. *NPR*. 2020. Available at: https://www.npr.org/2020/03/30/823575358/pregnant-women-worry-about-pandemics-impact-on-labor-delivery-and-babies
22. Barcelona V. et al. The Power of Language in Hospital Care for Pregnant and Birthing People: A Vision for Change. *Obstetrics & Gynecology*. 2023; № 142 (4): 795–803. DOI: 10.1097/AOG.0000000000005333.
23. Homan M.E. et al. Beyond the Womb: A Feminist Content Analysis of Menstruation and Pregnancy in U.S. News Media. *Social Science & Medicine*. 2023; № 327: 115896. DOI: 10.1016/j.socscimed.2023.115896.
24. Cretaz B. de la Labeled "Mother" When Not a Mother at All: On Being a Non-Binary Gestational Parent. *NPR*. 2021. Available at: https://www.npr.org/2021/06/15/1006183612/the-natural-mother-of-the-child-non-binary-parenthood
25. Katz-Wise S.L. Co-Parent Adoption: A Critical Protection for LGBTQ+ Families. *Harvard Health Publishing*. 2020. Available at: https://www.health.harvard.edu/blog/co-parent-adoption-a-critical-protection-for-lgbtq-families-2020022518931
26. Caster Semenya Q&A: Who Is She and Why Is Her Case Important? *BBC Sport*. 2023. Available at: https://www.bbc.co.uk/sport/athletics/67367157
27. Axon I. Semenya Vows to Fight Against IOC's Gene-Screening Policy. *Reuters*. 2026. Available at: https://www.reuters.com/sports/semenya-vows-fight-against-iocs-gene-screening-policy-2026-03-31/
28. Twigg S. Olympics 2024: DSD Rules Explained. *The Independent*. 2024. Available at: https://www.the-independent.com/sport/olympics/paris-2024-olympics-dsd-rules-testosterone-b2582154.html

References

1. Burridge K. Political Correctness: Euphemism with Attitude. *English Today*. 1996; № 12 (3): 42-43. DOI: 10.1017/S0266078400009159.
2. Kraľovičová D., Ungerová M. Current Trends in the Media: Gender-Inclusive Language. *Journal of Language and Cultural Education*. 2024; № 12 (1). 16-21. DOI: 10.2478/jolace-2024-0002.
3. Lakoff R. Language and Woman›s Place. *Language in Society*. 1973; № 2 (1): 45-80.
4. Gricenko E.S. O sovremennyh tendenciyah v lingvisticheskom izuchenii gendera, ego konceptualizacii i reprezentacii (na materiale anglijskogo yazyka). *Voprosy psiholingvistiki*. 2021; № 3 (49): 60-73. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-49-3-60-73.
5. Gricenko E.S. *Yazyk. Gender. Diskurs*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2005.
6. Ankov A.A. i dr. *Gendernye aspekty yazyka, soznaniya i kommunikacii*. Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2022.
7. Zabotkina V.I., Pozdnyakova E.M. Kognitivnye mehanizmy `evfemizacii manipulyativnogo haraktera. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2022; № 4: 55-64.
8. Fairclough N. *Language and Power*. London: Routledge, 2001.
9. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
10. Businesses Urged to Give Non-Binary People Basic Recognition by Making One Simple Change. *Pink News*. 2020. Available at: https://www.thepinknews.com/2020/11/23/include-mx-campaign-businesses-non-binary-customers-tom-pashby/
11. Liberman M. Non-Binary «Singular They" Endorsed by Merriam-Webster. *Language Log*. Available at: <https://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=44464>
12. Tré G.-Ph. TED Talks Says «Womxn" Instead of «Women" Because It›s «More Inclusive and Progressive". *Christian Broadcasting Network*. 2020. Available at: https://cbn.com/news/us/ted-talks-says-womxn-instead-women-because-its-more-inclusive-and-progressive
13. Shah S. Rising Share of Lawmakers – but Few Republicans – Are Using the Term Latinx on Social Media. *Pew Research Center*. 2020. Available at: https://www.pewresearch.org/short-reads/2020/08/24/rising-share-of-lawmakers-but-few-republicans-are-using-the-term-latinx-on-social-media/
14. Widow/Widower. *Women›s Media Center*. Available at: https://womensmediacenter.com/unspinning-the-spin/widow-widower
15. Schneider J. Widow of Police Officer Who Died by Suicide after Capitol Riot Presses Biden for Line-of-Duty Benefits. *CNN Politics*. 2021. Available at: https://www.cnn.com/2021/08/09/politics/smith-washington-dc-officer
16. Turvey N. Bereaved Families Need Better Financial Support. *BBC*. 2026. Available at: https://www.bbc.co.uk/news/articles/czj19v33p4zo
17. *The Associated Press Stylebook*. New York: The Associated Press, 2022.
18. Hammer A. Associated Press Uses Pro-Trans Phrase «Pregnant People" FIVE Times in Story… but Only Mentions «Women" Twice. *Daily Mail*. 2025. Available at: https://www.dailymail.co.uk/media/article-15220873/associated-press-ap-pregnant-people-women.html
19. Goldstein A., Keating D. Pregnant People at Much Higher Risk of Breakthrough Covid, Study Shows. *The Washington Post*. 2022. Available at: https://www.washingtonpost.com/health/2022/03/31/pregnancy-covid-risk/

20. Saunders E. Martine Croxall Broke Rules over «Pregnant People" Facial Expression, BBC Says. *BBC*. 2025. Available at: https://www.bbc.com/news/articles/c3epwz08ewzo
21. Pfeiffer S. Pregnant Women Worry about Pandemic›s Impact on Labor. *NPR*. 2020. Available at: https://www.npr.org/2020/03/30/823575358/pregnant-women-worry-about-pandemics-impact-on-labor-delivery-and-babies
22. Barcelona V. et al. The Power of Language in Hospital Care for Pregnant and Birthing People: A Vision for Change. *Obstetrics & Gynecology*. 2023; № 142 (4): 795-803. DOI: 10.1097/AOG.0000000000005333.
23. Homan M.E. et al. Beyond the Womb: A Feminist Content Analysis of Menstruation and Pregnancy in U.S. News Media. *Social Science & Medicine*. 2023; № 327: 115896. DOI: 10.1016/j.socscimed.2023.115896.
24. Cretaz B. de la Labeled «Mother" When Not a Mother at All: On Being a Non-Binary Gestational Parent. *NPR*. 2021. Available at: https://www.npr.org/2021/06/15/1006183612/the-natural-mother-of-the-child-non-binary-parenthood
25. Katz-Wise S.L. Co-Parent Adoption: A Critical Protection for LGBTQ+ Families. *Harvard Health Publishing*. 2020. Available at: https://www.health.harvard.edu/blog/co-parent-adoption-a-critical-protection-for-lgbtq-families-2020022518931
26. Caster Semenya Q&A: Who Is She and Why Is Her Case Important? *BBC Sport*. 2023. Available at: https://www.bbc.co.uk/sport/athletics/67367157
27. Axon I. Semenya Vows to Fight Against IOC›s Gene-Screening Policy. *Reuters*. 2026. Available at: https://www.reuters.com/sports/semenya-vows-fight-against-iocs-gene-screening-policy-2026-03-31/
28. Twigg S. Olympics 2024: DSD Rules Explained. *The Independent*. 2024. Available at: https://www.the-independent.com/sport/olympics/paris-2024-olympics-dsd-rules-testosterone-b2582154.html

Статья поступила в редакцию 22.05.26

УДК 81.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-381-386

Rylova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: symbol.evr@mail.ru*
Abieva N.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*
Yanchevskaya K.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: ksenya.yanchevskaya@yandex.ru*

THE ESTIMATED FRAGMENTS OF THE SLAVIC LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD THROUGH THE PRISM OF THE RUSSIAN AND POLISH ZOONYMOUS COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS. The authors analyze the meaning of the word *Rodina*, emphasizing the evolution of the meaning of the word in the Russian language in comparison with its perception by speakers of Slavic and non-Slavic languages. The authors pay attention to the generic affiliation of the studied linguistic unit in different languages. Special attention is paid to the grammatical gender of the lexeme: the feminine gender in Slavic languages contrasts with the masculine gender. Thus, in the consciousness of the Russian people, the word for Motherland refers, first of all, to a mother. The empirical results of a survey experiment conducted among international students on the subject of commonality/differentiation of understanding of the semantic components of the word *Rodina*, among representatives of non-Slavic languages are presented. This highlights the universality of the basic components with cultural nuances. The study analyzes the affiliation of the word *Rodina* in the native languages of foreign students to the gender and to the semantic meaning – father or mother. The authors conclude that the word *Rodina* correlates with a concept of the feminine gender, primarily in a cultural sense, which may indicate a common cognitive basis of association.

Key words: **lexical meaning, speech action, explanatory dictionary, associative dictionary, gender category, Homeland, Fatherland**

Е.В. Рылова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: symbol.evr@mail.ru*
Н.М. Абиева*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*
К.А. Янчевская*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: ksenya.yanchevskaya@yandex.ru*

СЛОВО *РОДИНА* В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ, ГРАММАТИЧЕСКИХ И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ

В статье рассматривается представление о слове *Родина*, зафиксированное в лексикографических источниках как современного, так и исторического контекста. Авторы анализируют значение слова *Родина*, подчеркивая эволюцию значения в русском языке в сравнении с его восприятием носителями славянских и неславянских языков. Для демонстрации полной картины сопоставительных характеристик слова *Родина* в разных языках авторы обращаются к ассоциативным словарям. Приводятся данные речевых действий на слово-стимул *Родина*, представленные в ассоциативных словарях русского языка, славянских и других языков. Авторы обращают внимание на родовую принадлежность исследуемой языковой единицы в разных языках. Особое внимание уделяется грамматической родовой принадлежности лексемы: женский род в славянских языках (родина-мать) контрастирует с мужским родом. Представлены эмпирические результаты эксперимента-опроса, проводимого среди иностранных студентов, на предмет общности/дифференцированности понимания смысловых компонентов слова *Родина* у представителей неславянских языков (носители языка хинди, арабского и некоторых других языков). В исследовании проанализирована принадлежность слова *Родина* в родных языках студентов-иностранцев к роду и к смысловому значению – отцу или матери. Авторы статьи приходят к выводу, что анализируемое слово у представителей разных культур в большинстве случаев соотносится с понятием женского рода, прежде всего в культурологическом смысле, что может свидетельствовать об общей когнитивной основе ассоциирования.

Ключевые слова: **лексическое значение, речевое действие, толковый словарь, ассоциативный словарь, категория рода, Родина, Отечество**

Значение слова *Родина* связано с пониманием патриотизма, государственности, духовности. Понятие «родина» также признается общечеловеческой ценностью, значимой в любой национальной культуре. Родина – надличностная и наднациональная ценность, через которую человек приходит к осознанию важности нематериальных благ, формирует собственное представление о значимости себя и других [1]. Концепт «Родина» присутствует в любой этнической культуре, является универсальным, поэтому через его призму можно проследить формирование как объективных, так и субъективных смыслов. О значимом месте концепта «Родина» в культуре различных народов свидетельствует народный эпос, сказки, предания, мифы, легенды, пословицы и поговорки.

Актуальность темы находит свое отражение в исследованиях, посвященных изучению лингвистических характеристик семантического поля «Родина». В лингвистике рассматриваются этнические особенности представления о родине в концептуальных системах, например, в картине мира русских и китайцев посредством сравнительно-сопоставительного анализа семантических оттенков лексемы *родина*, актуальных для сознания современных молодых людей (студентов) [2; 3]. Фундаментальные исследования по теме представлены в работах Ю.Д. Апресяна, 1995 [4], А. Вежбицкой, 2001 [5], Ю.Н. Караулова, 1987 [6] и других лингвистов.

В нашем исследовании мы предприняли попытку анализа значения слова *Родина* и представления о нем в русской культуре с привлечением результатов *контрастивного, лексикографического и ассоциативного методов* (эксперимент-опрос проводился среди индийских и арабских студентов). Цель исследования – выявить, влияет ли языковая форма слова в родном языке, в частности принадлежность слова «родина» к мужскому или женскому роду, на восприятие понятия *Родина* в той или иной культуре. Задачи: проследить динамику соотношения родовой принадлежности слова *Родина* в русском языке (посредством лексикографического анализа) и в русском языковом сознании (посредством сопоставления сведений ассоциативных словарей), а также представить исследовательскую перспективу гендерных характеристик слова *Родина* в других языках.

Научная новизна исследования заключается в сопоставлении широкого речевого и лексикографического материала слова *родина* на разных языках, позволяющего продемонстрировать семантическую и психологическую близость гендерных характеристик. Теоретическая значимость работы состоит в актуализации соотношения грамматических и культурологических смыслов, отраженных в сознании носителей разных языков. Практическая значимость проделанной лингвистической работы видится в плане понимания общих смыслов патриотической коммуникации с иностранными студентами.

Род как грамматическая категория является изменчивой категорией в том смысле, что в разных языках принадлежность того или иного слова к мужскому/женскому (среднему) роду условна. Во многих языках она не имеет грамматического смысла (английский, татарский и некоторые другие языки). Знаменитый отечественный русист В.В. Виноградов, рассуждая о предметно-смысловом содержании категории рода, писал следующее: «Было бы односторонне и ошибоч-

но находить в современной категории рода лишь отражение реальных половых различий живых существ … Но рядом с грамматическими представлениями о роде в нас живет и сознание реальных родовых представлений, зависимых от наших представлений о естественном поле живых существ» [7, с. 62]. Ссылаясь на работу А.А. Шахматова, В.В. Виноградов заключает: «Эти реальные представления влияют на грамматические представления, подчиняя их себе» [7, с. 62]. Грамматическая категория рода, утверждают ученые, может быть источником тонких семантических эффектов, которые и сегодня отражаются на судьбе слова [7].

Современные исследователи отмечают, что «в нашем родном языке мы редко делаем ошибки на род существительных, а заимствованные и вновь придуманные слова регулярно вписываются в систему рода» [8, с. 835]. Таким образом, род не является фиксированным смыслом, и «многое находится во власти говорящего: говорящий опирается на психологические и личностные факторы, осуществляя родовую категоризацию “на ходу” в процессе речевой коммуникации» [8, с. 838].

Мнения лингвистов относительно приписывания пола по лингвистическим или культурологическим основаниям разделяются. Одни считают, что в этом вопросе превалирует «род по восприятию» (*perceptual gender*), то есть ощущается связь с концептуальными признаками предмета, и у носителей языка в этом случае должна быть общая когнитивная составляющая (общая апперцепционная база, общие ассоциативные поля). Когнитивная основа, в свою очередь, может свидетельствовать о родстве соответствующих культур носителей языков, и тогда род культурно сконструирован. Другие ученые настаивают на том, что пол может зависеть только от лингвистических закономерностей, следовательно, носители разных языков будут придерживаться различных представлений о родовой принадлежности существительного [8, с. 836].

Другие исследователи (например, М.В. Пименова) считают, что в языковом пространстве разных языков семантика рода, родства относится к числу основополагающих принципов формирования и развития личности, семьи и всего общества [9]. Род рассматривается как лингвокультурный макроконцепт с выявлением эволюции его структуры и определением мотивирующих и понятийных признаков. При этом имеет место сопоставление совокупности понятийных признаков, существовавших ранее и актуальных в современное время.

Так, в русском языке есть два слова, которые выражают смысл слова *Родина*: во-первых, это собственно слово *Родина*, во-вторых, это слово *Отечество*. При этом слово *Родина* восходит к общеславянскому корню *rodъ* (*ordъ*), что значит «происхождение» (рождение), родня, родной, родственники. Род – это название одного из главных божеств в пантеоне древних славян. Также род – это и грамматический термин, грамматическая категория, обозначающая принадлежность слова к мужскому/женскому, иногда среднему роду [10].

В словаре М. Фасмера слово *Родина* поясняется через лексему отечество: *Родина* есть *отечество*. В других славянских языках чаще всего слово *Родина* понимается как семья, место рождения: в украинском языке родина – «семья», в других славянских языках также встречается этот смысл: болг. *родина* «родина, место рождения», сербохорв. *родина* «обилие плодов», чеш., слвц. *rodina* «семья», польск. *rodzina* – то же. Произведено от *род*. Фасмер отмечает, что значение «родная страна» встречается впервые у Державина [11, с. 491].

Отечество, Отчизна – производные слова от общеславянской основы *otьk* (отец). Словарная статья слова *Отец* в этимологическом словаре М. Фасмера не указывает на прямую связь значения этого слова с лексемой *Родина*: в укр. *отець*, в блр. *оцец*, др.-русск., ст.-слав. *отьць* // происходят от праслав. **otьcь* из **otьkъ,* производного от **otъ* “отец”, которое предполагается на основе др.-русск., цслав. *отьнь* “отчий” [11, с. 170].

Слово *Отечество* в толковом словаре Н.Ю. Шведовой имеет помету высокого стиля, означает страну, где человек родился и к гражданам которой он принадлежит: *Любовь к отечеству. Защита своего отечества* [12]. Автор в издании Словаря 2011 года использует в иллюстрациях написание со строчной буквы, тогда как в Словаре 1992 года тот же иллюстративный материал представлен с прописной буквы – *Любовь к Отечеству. Защита своего Отечества* [13, с. 438]. Отмечается, что слово имеет этимологическую привязку к словам *отеческий* и *отец* [12, с. 587]. Понятие слова *Родина* выводится из понятия *отечество*, сравните, первое значение этого слова: «*Отечество, родная страна. Любовь к родине. Защита родины*». Во втором значении: Место рождения, происхождения кого-, чего-н., возникновения чего-н. Например, *Москва – его родина. Индия – родина шахмат* [12, с. 835].

Слово *Родина* у В.И. Даля не имеет толкования, для него указаны только родственные слова *родить, родня*. Рекомендовано смотреть слово *Рождать*, однако никаких общих смыслов с современным значением слова *Родина* мы здесь не находим [14, с. 571]. Слово *Отечество* у В.И. Даля также не имеет самостоятельной словарной статьи и упоминается в словарной статье *Отец. Отечество,* по Далю, восходит к слову *вотчина,* отсюда *отчина*, «недвижимое наследие от отца или деда» [15, с. 587]. Также *отчич* – сын и родовой наследник отца своего. Например, *Отчич и дедич Белополья.* В этом же контексте находим сравнение с *Отечеством,* которое соотносится с современным пониманием этого слова: *Отчич, сын отчизны своей, патриот*. В.И. Даль приводит и более узкое, устаревшее сегодня значение слова *Отечество*: *Отечество* как состояние отца, бытность отцом, родительство. *Отечество его сомнительно;* не известно, он ли отец.

Размышляя, автор соотносит понятие *отчизны* с понятием *родины,* которое актуально для современного русского языка: Родная земля, отчизна, где кто родился, вырос; корень, земля народа, к коему кто, по рождению, языку и вере, принадлежит; государство, в отношении к подданным своим; родина в обширном смысле. *Отец мой выходец, а мое отечество Русь, русское государство.* Как устойчивое сочетание упоминается автором *Отечественная война,* при этом В.И. Даль дополняет: война во спасение отчизны, поясняя, что у нас это война 12-го года [15, с. 723].

Итак, сделаем промежуточный вывод: в русском языке слово *Родина* в значении *Отечество* можно отнести к новому понятию, сформировавшемуся приблизительно в XX веке. Постепенно слово *Родина* становится более употребительным и стилистически нейтральным по сравнению со словом *Отечество*, которое принадлежит высокому стилю.

Для демонстрации полной картины сопоставительных характеристик слова *Родина* в разных языках обратимся к ассоциативным словарям, в которых представлено не значение слов, а речеупотребление. Ассоциативные словари могут дополнять толкование того или иного слова. «Отличительная черта ассоциативных словарей в том, что они составляются на основе исследования языковой памяти и языкового сознания обычных (профанных) носителей языка, а материалом для них служат результаты массовых ассоциативных экспериментов» [16, с. 7].

Славянский ассоциативный словарь подтверждает этот смысл относительно русского речеупотребления. Словарь приводит интересные сведения, отражающие особенности национального восприятия, уникальность этнического сознания, отраженные в реакциях реципиентов (русских, белорусов, болгар и украинцев). Так, например, самая частотная реакция-ассоциация на слово *Родина* у русских – это мать (221 реакция), далее – моя (56), Россия (41), страна (23), дом (20), отчизна (16), земля (13), отечество (11), одна (8) и др. [17, с. 202]. Белорусы на слово-стимул *Радзіма* (родина) чаще отвечали Беларусь (136), маці (41), мая (38), дом (30), земля (28), айчына (13), дарагая, краіна, любоў (12), бацькаўшчына, родная (11), вялікая (8) и др. [15, с. 203]. В болгарском языке на слово *Родина* первая реакция – България (112), и далее – страна (39), майка (28), дом, отечество (25), моя (22), татковина (13), държава, мила, народ (10), земя (9), обич (8) и др. [17, с. 203].

В сознании носителя русского языка реакция мать на слово-стимул *Родина* наиболее частотна. В белорусском и в болгарском сознании современных носителей этих языков первичная реакция одинакова – это название своей страны. *Маці* (бел.) и *майка* (болг.) в значении мать – вторая по частотности ассоциация в белорусском и болгарском языках. *Отчизна* (рус.), *бацькаўшчына* (бел.), *отечество* (болг.), *татковина* (болг.) в значении *Отечество*, соотносимые со словом *Отец*, представлены в словарных статьях Славянского ассоциативного словаря как менее частотные.

Если в белорусском и болгарском языках форма слова *Родина* имеет общую этимологию, связанную, как и в русском языке, со словом Род, то в украинском языке *Родина* – это *Батьківщина,* отсылающая к понятию Отца (русское разговорное – *батька, батя*; белорусское – *бацька*, болгарское – *баща*). Частотная реакция украинцев на слово *Батьківщина* (родина) – Україна (100), рідна (78), моя (39), дім, земля (15), єдина, мати (13), одна (12), краіна (9), наша, рідна земля (8) и др. [15, с. 203]. В сознании украинцев *мати* (мать) является менее частотной ассоциацией на слово-стимул *Батьківщина* (Родина) по сравнению с ассоциативными реакциями других славян на слово *Родина*, представленными в данном источнике. Можно отметить, что в сознании современных украинцев, болгар и белорусов *Родина* соотносится с названием своей страны, тогда как в сознании русского человека *Родина* – это Мать.

Известно, что в славянских языках слово *Родина* традиционно относится к женскому роду: *Родина, Батьківщина, Радзіма*. Однако этимологическое значение слова *Родина* и его речевой потенциал (ассоциативные реакции) могут отсылать к разным смыслам: Рода – в русском, болгарском, белорусском, и к Отцу – в украинском.

Ассоциативно-вербальная сеть (термин Ю.А. Караулова) обладает ярко выраженным национальным окрасом. Это можно фиксировать даже в нашем небольшом эксперименте. Ю.А. Караулов говорил о том, что национальную окрашенность имеют все элементы знаний: «Элементы национального, – а значит, общего для всех носителей, – самосознания, представляясь в языковом плане само собой разумеющимися, заключают в себе некое выводное знание» [18, с. 201]. Такая характеристика помогает носителям того или иного языка идентифицировать самого себя с той или иной культурой, этносом, местом проживания. Ю.А. Караулов замечал, что лингвисты относят эти языковые факты (ассоциативные реакции, АВС) к самосознанию, тогда как самим носителем языка они могут и не осознаваться, «однако оказывают существенное влияние на практические решения и повседневное поведение носителя языка» [там же].

В этой связи представляется интересным эксперимент, проведенный Т.А. Голиковой и зафиксированный в Алтайско-русском ассоциативном словаре (*Алтай-орус ассоциативный сӧзлик*). Результаты эксперимента – это ассоциативные реакции алтайского населения г. Горно-Алтайска, а также диалектной группы алтай-кижи (с переводом на русский язык), алтайцев-билингвов соответствующей территории на русском языке и ассоциативные реакции русского населения, проживающего в г. Горно-Алтайске [19].

Таблица 1

Значение слова Родина в национальных языках студентов

№	*1. Is There a word / words in your native language that means English word Motherland / Fatherland?*	*2. What the gender of this word?*	*3. Give an example with this word in a sentence (in a song, poem, speech, document, etc.)*
1.	Hindi	She	I love my India, *Bharat mata ki jay*
2.	Hindi (Bharat Mata)	She	Bharat Mata ki Jai
3.	*Matrabhumi janambhoomi bharatmata*	Feminine	*Matrabhumi tu meri Jeevan Dhara.* *Tera dharanon mein maira servsv sara.* *Himalaya ki uchaiyon se lekr saagar ki gehraiyon tak.* *Tumhari Mohabbat mein mera dil basta hai*
4.	In India the term bharatmata translating to mother India is a widely recognised personificating of the nation as a mother goddess. Another word sometimes used in *janam bhumi*. Meaning land of birth/mother	In hindi *bharat Mata* is feminine the word. *Mata* means mother and thus the term carries a feminine grammatical gender	A famous example Indian national song Vande matram written by Bankim Chandra Chatterjee
5.	Yes, there is a word in my native language called *matrabhumi*	The gender of this word is female	I love my motherland
6.	Yes, Mera bahrat	Male	*Jan gan man adhinayaka jay hai Bharat Bhagya vidhaata*
7.	*Matra Bhumi* (motherland)	She	*Idi na matrubhumi naku idi ante pranam*
8.	Motherland – *Bharat Mata* (भारत माता)	She	(*Bharat Mata ki Jai*) victory for mother India
9.	Motherland – *Bharat Mata*	She	*Jay hind jay bharat* (victory for India).
10.	Only for motherland *Bhumitayi* is also translation of motherland	No ending according to gender still we understand it like feminine	This my motherland
11.	*Janma Bhoomi*	Feminine	*Janani janmabhumishcha swargadatri garaioshi*
12.	Yes, it is motherland	Female	My motherland is Indi
13.	Yes, we do the word motherland in our native language that is also *matrubhumi* and t*haayinaadu*	Female	*Meri maatrubhumi mahaan hai transaltion*: my mother land is great of all
14.	The word is मायभूमि (*maaybhoomi*) – motherland	The gender of this word is female	महाराष्ट्र माझी मायूसी आने
15.	Yes, we do have a word native language that means motherland. That word is *mathrabhumi* or *thainadu* this word is derived from the kannada language which is the most commonly spoken in south India	The thainadu word is generally feminine (female gender)	There was a great poet from Karnataka who contributed to motherland and wrote many poems like: – *Nan Thai Nan nadu Ade Thainadu nam amma nama karnataka mathe Jai*
16.	As our native language in India is Hindi. So, in this language, there is a word meaning with the land he said as Matra Bhoomi, Matram, mother and Bhoomi land together as Motherland.	The gender of this word is female	At the time of 1927, Bhagat Singh Sher mein Apni Matra Po mein Ke liye lakh baar Marne Ke liye Thayaru this line Bhagat Singh is a great freedom fighter is ready to die for his motherland a lot times
17.	Yes, in our native language there is word for motherland called as Matrabhumi or mayabhumi. This word dervied from Maharastra. the deccan part of Hindustan	The word mayabhumi is feminine. Female gender	There was a great poem in our country regarding motherland or matrabhumi. Ham apne matrabhoomi ke liye Mar bhi sakte hain maar bhi sakte hai. Swaraj hich isha
18.	Yes, in my native language, we have a word similar to motherland. It's தாய் நாடு. (Thaai Naadu) in Tamil	This word "தாய் நாடு" (Thaai naadu) it is feminine gender. It describes about mother.	இந்த தாய் நாடு நமதே Meaning:This motherland is ours
19.	Matru Bhumi	Female	Ye MatraBhoomi meri
20.	Motherland- Matrubhumi Fatherland- Pitrubhumi	Matrubhumi (mortherland) – feminine. Pitrubhumi (fatherland) – feminine	I am proud of my motherland
21.	My native language is Hindi. In this we call our motherland or Matrabhumi, here Matra means "mother" and Bhumi means "land"	The gender of word Matrubhumi is feminine	During the freedom fight, are famous freedom fighters said that we can die for our Matrubhumi and kill for the sake of our Matrubhumi by Bhagat Singh
22.	Our native languages is Hindi and we call our motherland as our «Matrubhumi». We are proud to be born in such a place where we called our country as our motherland we worship our land as like our own mother	The gender of motherland/matrabhumi is feminine.	«Hum Apne desh ke liye maar bhi sakte hai our mar bhi sakte hai», it means we can kill or die for our country this thought was given by a freedom fighters like bhagat Singh, Sadguru, etc
23.	The word is Matrabhoomi (It is motherland).	The gender of this word is female	The soldiers fought bravely to protect their matrabhumi (सैनिकि अपनी मातृभूमि की रक्षा के बहादुरी से लड़े»)
24.	In many Indian languages including Hindi, the word matrabhoomi or janmabhoomi is used to refer to one's motherland or homeland	Mathrubhumi uses the term «Matra» mother, making the words gender feminine. Janmabhoomi uses «janma» (birth) which is neutral, but «Bhoomi» (land) is a feminine noun in Hindi so the word is treated as feminine	Ham sabhi apni matrabhoomi per Garv karte Hain" हम सभी अपनी मातृभूमि पर गर्व करते हैं» Meaning – we take pride in our motherland
25.	Yes there us a word in the native language about the motherland. The word is matrubhoomi means (motherland). It sense about the emotional connection and often carrying about the deep emotional, historical or cultural significance	The gender of this word is female. The feminine qualities	A motherland gentle touch, a nations loving clutch
26.	Yes, Matrubhumi	Female	My Matrubhumi is India
27.	मातृभूमि	स्त्रीलिंग – female	We love our motherland
28.	Yes, Matrabhumi	Feminine gender	Hum sabhi ko apni Matrabhumi ki seva Krna chahiye
29.	Yes, there is a word that means motherland It's is Matrabhumi (maa-tra-bhumi)	It is feminine in gender	Bharat meri Matrabhumi hai. India is my motherland

30.	Yes in my native language which is she word «Matrabhumi» and it conveys a warmth, origin and full of emotions	Feminine	There is nothing more beautiful in the world than you my motherland
31.	Yes, it is motherland	Feminine	Mother and mother land are gift of god
32.	Matrabhoomi	Feminine	Mai tmhari Raksha karoga tmhara samman karoga atrabhoomi tera ashirvad hamesha mere sath rhega.
33.	Matribhoomi	Feminine	Matribhoomi my sacred soil In your arms I find my foil. Your rivers sing, your skies inspire, You set my heart and soul on fire.
34.	«Bahrat Mata'' matr Bhoomi, mother India	Feminine	Listening to mother India being hailed who has crown of Himalayas on the head and lapped by ocean in the south, the heart gets infused with courage
35.	In India the term «Bharat Mata'' translating to mother India is a widely recognized personification of the nation as a mother goddess.	In Hindi «Bharat Mata'' or maatrabhoomi is feminine. The word Mata'' means mother and thus the term inherently carries a feminine grammatical gender.	Through dense power deep perceived lotus flower where upon the godly vision Bharat Mata'' whose I son and prostrate maan bless me till last exhale to protect. This poem reflects deep reverence and devotion towards the nation personified as a mother also bharat Mata'' ki Jai is patriotic chant in India
36.	Yes, matriyabhoomi	Feminine	Bharat is my matriyabhoomi
37.	Yes, matribhumi – this is direct translation of motherland where (matri) means mother and (bhumi) means land. This is used to refers one's native country with strong emotional and patriotic tone	Matribhoomi is feminine in gender, since mother means of femine	О, Мать Земля, когда я вспоминаю тебя, мое сердце несет ту любовь, которую я носил вчера, ту любовь, которую я чувствовал вчера
38.	One is there a word / words in your language that means English word, motherland/fatherland – Matrubhoomi translate to motherland in Marathi, Hindi and many other languages.	Feminine noun	मेरी मातृभूमी भारत है । मेरी मातृभूमी मेरी मातृभूमी मेरी लिये पवित्र है । My motherland is India.my motherland is sacred to me
39.	In hindi – मातृभूमी (matrubhumi)	Feminine noun	Jai Hind, Mera Dil Hamesha Apni Matra Bhoomi Ke liye Dhadakta Hai. Victory to India, my heart always beats for my motherland
40.	Matrubhumi	Femaine	(Vande mataram) i bow to the mother maa ki taraha mairi matrabhumi meri raksha hai just like a mother my motherland protects me
41.	Matrubhumi – motherland	Feminine	India is my mother land
42.	Yes, it is my motherland	Female	Jana
43.	Yes – mathrabhumi (motherland)	Female	My mathrabhumi (motherland) is India
44.	Matrubhumi (motherland)	Female	My matrubhumi (motherland) is India
45.	*Matra bhumi (motherland)*	Feminine	India is my *matra bhumi* (motherland)
46.	Yes, *matrabhoomi*	Female	My matrabhoomi is India
47.	Yes, there is word motherland	Feminine	*Idu nanna mathrubhumi* translation of this my motherland
48.	मातृभूमि (Matrubhumi)	Feminine	Mother and motherland are greater than heaven (जननी जन्मभूमि सामा डीपी)
49.	मातृभूमि (Matrubhumi)	Feminine gender	Mother and motherland are greater than heaven (जननी जन्मभूमिरच स्वर्गादपि गरीयसी)
50.	*Matrabhumi*	Feminine	*Matrabhumi ki dhul mein basta hai maira sapna*
51.	Мой язык китайский. Родина (земля предков). В Китае нет таких различий	Нет разницы	Я буду защищать свою родину ценой своей жизни
52.	Вьетнамские слова, которые соответствуют английским Motherland / Fatherland, – это … родина, отечество, и … родной край, родные места. 1 – Это более официальное и священное слово, часто используется в политических текстах, литературе и патриотических речах. 2 – Более лично и эмоционально ассоциируется с родным местом, где человек родился и вырос	Во вьетнамском языке существительное не имеет грамматического рода, как в русском. Однако слово … иногда персонафицируется как мать, например, в выражении … «мать Родина»	В стихотворении Нгует Вьет Чиена … «Родина, увиденная с моря» есть такая строка … («Моя Родина никогда не была так прекрасна, когда я смотрю на нее»)
53.	На моем родном языке это слово означает родину, место, где мы чувствуем себя связанными эффективными культурными историческими связями и ценностями	Это слово женского рода. Пример, Анголa – моя любимая родина	О, Родина мы больше никогда не забудем. Герои 4 февраля

Родина по-алтайски *Төрөл*, родственными словами будут являться слова *төрөөндөр* (родня) и *төрөөн* (родственник). *Отчизна* по-алтайски совпадает по написанию со словом *Родина* – тоже *Төрөл* и *Ада-Төрөл*, где *ада* – глагольная основа, имеющая значение *называть* [20]. Алтайский язык не имеет грамматической категории рода, но по ассоциативным реакциям участников эксперимента можно проследить смысловое гендерное отношение реципиентов к слову-стимулу Родина.

Рассмотрим реакции на слово-стимул *Родина* алтайцев, владеющих алтайским языком и говорящих на нем (монолингвы). *Төрөл (родина, родной):* јер (земля, место) 117; Алтай (Алтай) 96; јерим (моя земля) 80; јурт (село) 72; тил (язык) 60; чыккан өскөн јери (место, где родился) 42; Алтайым (мой Алтай) 40; өзүмдер (растения) 39; бичик (книга) 33; албаты (народ) 32; јаана (бабушка) 19; јаландар (поля) 18; ада (отец) 16; айлым (мой дом), аттар (кони) 15; бүдер (верить) 14; јаткан јер (место жительства) 12; јуртым (моё село) 12; аймак (район), айыл (дом), амыр-энчү (мир; спокойствие) 9; байлык (богатство), балдар (дети) 7 [19, с. 268].

Таким образом, реципиенты, говорящие на алтайском языке, чаще ассоциируют Родину с местом проживания, демонстрируя следующие реакции на данное слово-стимул: *земля; Алтай; село; место, где родился, мой Алтай.* Интересным и уникальным ассоциатом в настоящем эксперименте является ответная реакция – *язык*. Мы не обнаружили её ни в одном из исследуемых в данной научной статье ассоциативных словарей. В категорию особенных алтайских ассоциаций на слово-стимул Родина можно также отнести следующие лексемы: *растения, книга, народ, бабушка, кони, богатство, дети.* Так, реакция *бабушка (19)* может считаться оригинальной для носителей алтайского языка, а реакция

отец (16) позволяет соотнести потенциальные речевые действия алтайцев на слово-стимул *Родина* с реакциями славянских этносов.

Реакции на слово-стимул *Родина* алтайцев, владеющих алтайским языком и говорящих одинаково хорошо, как на алтайском, так и на русском языках (билингвы), следующие: *Родина* – Алтай 269; мать 211; дом 95; Россия 49; отчизна 27; земля 24; моя, отечество 15; деревня 10; зовет, патриотизм, страна 8; село 7; мать зовет 6; город, любимая [19, с. 268]. Они свидетельствуют о сходстве речевых действий алтайцев-билингвов, с одной стороны, с реакциями алтайцев, говорящих на алтайском языке (ср.: самые частотные реакции на слово-стимул Родина у этих групп реципиентов – земля, место и Алтай), с другой стороны, с реакциями русских, проживающих в столице Республики Алтай (ср.: вторая по частотности реакция на слово-стимул Родина у этой группы населения – мать, как и у русских).

Реакции на слово-стимул *Родина* монолингвов – русских реципиентов, владеющих русским языком и проживающих на территории г. Горно-Алтайска: мать 178; Россия 162; Алтай 68; отчизна 55; долг 45; страна 33; дом 28; земля 23; отечество 21; моя 19; одна 14; деревня 13; зовет, село 7; мама, место, место рождения, ностальгия, патриотизм 6; мать зовет, мир, природа 5 [19, с. 201], соответствуют речевым действиям русского этноса.

Таким образом, знание реципиентом иностранного языка изменяет структуру ассоциативного поля, выявляемого посредством ассоциативного эксперимента. Этот факт свидетельствует о динамике личностных смысловых характеристик слова, демонстрируя языковой фрагмент сознания. С другой стороны, общая территория проживания (в данном случае – столица Республики Алтай) не влияет на изменение частотных ассоциаций носителей русского языка, не изменяет культурный код этноса.

В нашем исследовании мы предприняли попытку проанализировать принадлежность слова *Родина* в родных языках студентов, обучающихся на факультете иностранных студентов Алтайского государственного медицинского университета, во-первых, к роду (The Gender), во-вторых, к смысловому значению – отцу или матери. Рабочей гипотезой настоящего исследования явилось утверждение: слово *Родина* в большинстве языков, скорее всего, должно соотноситься с понятием «мать», которое считается устойчивой номинацией в современной русской культурной традиции – *Родина-мать.*

Анкетирование проводилось среди иностранных студентов, обучающихся на втором курсе Алтайского государственного медицинского университета. Всего в эксперименте приняли участие 85 человек, среди которых 66 человек – представители Республики Индия (носители индийских национальных языков, владеющие либо хинди, либо английским языками), 9 человек – студенты из Египта (представители мусульманской культуры, говорящие на арабском языке), 4 респондента – студенты из Вьетнама (носители вьетнамского языка), 5 человек – представители африканских стран (носители национальных африканских языков), 1 человек – студент из Китая, говорящий по-китайски. Респонденты на вопросы анкеты отвечали либо на родном для себя языке, либо использовали язык-посредник – английский. В табл. 1 мы приводим данные эксперимента на английском языке и языке хинди для сохранения оригинальности ответных характеристик. Выводы об эксперименте приводятся на русском языке.

Для эксперимента нами была составлена анкета, включающая 3 вопроса:

1. Is there a word / words in your native language that means English word Motherland / Fatherland? (Есть ли слово в вашем родном языке, которое с английского языка означает – родина?)
2. What the gender of this word? (Какой род у этого слова?)
3. Give an example with this word in a sentence (in a song, poem, speech, document, etc.) (Приведите пример с этим словом в предложении (строка из песни, цитаты, документы и др.)).

В таблице мы сгруппировали ответы респондентов: типичные или односложные были объединены в общие ячейки. Большинство респондентов ответили, что слово *Родина* в их национальных языках принадлежит к женскому роду и соотносится с образом матери, на это указывали примеры из стихотворений, поэм, песен, гимнов в соответствующих национальных языках. В языках, не имеющих категории рода, примеры использования слова *Родина* в значении образа матери также имеются (например, в китайской культуре, по свидетельству респондента). Нужно также отметить, что единичные примеры из арабского марокканского языка и некоторых других арабских диалектов свидетельствовали о принадлежности слова *Родина* к типу «маскулинности».

В заключение следует сделать вывод о том, что языковая форма слова как принадлежность к грамматической категории рода может нести в себе не только грамматические характеристики, но и выражать лингвокультурологический смысл. Особенно ярко культурологические константы проявляются в речеупотреблении – в ассоциативных нормах языка. Отмечаем, что слово *Родина* у представителей разных культур, в большинстве случаев, соотносится с понятием женского рода, прежде всего в культурологическом смысле, что может свидетельствовать об общей когнитивной основе ассоциирования.

Посредством ассоциативных словарей выявлено, что *Родина* в сознании русских соотносится по смыслу с лексемой *Мать*, что, на наш взгляд, подчеркивает принадлежность как собственно слова *Родина* в русском языке (по форме и по смыслу), так и его психологического значения к гендерной категории. Тогда как в сознании украинцев, болгар и белорусов анализируемая лексема соотносится с названием своей страны. Этимологическая характеристика слова *Родина* в славянских языках объединяет сознание русских, болгар и белорусов – Родина как Род, а в сознании украинцев Родина – *Батьківщина* – ассоциируется со словом *Отец*.

Обращение к региональному ассоциативному словарю Алтайского языка позволило нам сделать вывод о том, что знание реципиентом иностранного языка изменяет структуру ассоциативного поля, выявляемого посредством ассоциативного эксперимента. Так, алтайцы-монолингвы понимают Родину как место проживания (данный факт может объединять алтайский этнос со славянскими народами – украинцами, белорусами и болгарами), алтайцы-билингвы (владеющие одинаково хорошо алтайским и русским языками) представляют Родину как место проживания и как Мать, а русские, проживающие в столице Республики Алтай, ассоциируют Родину с Матерью. Также важно отметить, что в сознании алтайцев-монолингвов при отсутствии грамматической категории рода в алтайском языке понятие «Родина» соотносится с гендерной характеристикой – со словом *Отец* (ср.: в украинском языке). Факт владения языком свидетельствует о динамике личностных смысловых (психологических) характеристик слова, тогда как общая территория проживания не влияет на изменение частотных ассоциаций носителей русского языка, не изменяет культурный код этноса.

Традиционное русское понимание Родины как *Родины-матери* оказывается близким и обучающимся на факультете иностранных студентов в Алтайском государственном медицинском университете. Отсюда можно заключить, что гипотеза эксперимента подтверждается. Следовательно, планируемые кросс-культурные коммуникативные стратегии, затрагивающие вопросы патриотического общения, будут способствовать взаимопониманию. Конечно, пилотный эксперимент не может представлять полную картину исследуемой проблемы, однако может намечать динамические тенденции. Планируется проведение комплексных экспериментов, затрагивающих соотношение грамматических и культурологических смыслов в разных языках, в том числе принадлежащих разным языковым семьям. Язык и культура оказывают на человека большое влияние, находят отражение в сознании носителей языка. Сознание человека, владеющего несколькими языками, может быть местом совмещения ассоциативных полей слов, принадлежащих разным языкам.

Результаты исследования могут представлять научно-практический интерес для филологов, занимающихся вопросами общего и сравнительного языкознания, психолингвистов, а также для педагогов, преподающих русский язык как иностранный.

Библиографический список

1. Чикаева Т.А. Родина как общечеловеческая ценность национальной культуры. *Национальные культуры в межкультурной коммуникации (Новая парадигма охраны культурного и природного наследия):* сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Минск: Колорград, 2019: 74–81.
2. Данилевская Н.В., Сунь Д. Семантические оттенки лексемы Родина в русской и китайской картинах мира. *МИРС*. 2025; № 2: 4–11.
3. Черноусова А.С. Восприятие слова «Родина» в русской и китайской лингвокультурах. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2017; № 3: 48–59.
4. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Лексическая семантика*: Москва: Языки рус. культуры, 1995; Т. I.
5. Вежбицкая А. *Понимание культур через посредство ключевых слов*. Перевод с английского А.Д. Шмелёва. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука, 1987.
7. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове).* Москва: Русский язык, 2001.
8. Серова И.Г. Категория рода в языке: на перекрестке лингвистической, естественной и культурной категоризации. *Вестник ТГГУ*. 2005; Т. 11, № 3: 833–840.
9. Пименова М.В. Особенности структуры символического макроконцепта РОД. *Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова.* Серия: Филология. 2021; № 2: 37–44.
10. Кохичко А.Н. О Родине, Отчизне, Отечестве. *Человек и общество*. 2017; № 4 (5): 34–38.
11. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 т. *Около 5 500 слов* Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. Москва: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004; Т. 3.
12. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов.* Москва: РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2011.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений.* Москва: Азъ Ltd., 1992.
14. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1981; Т. 2.
15. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1982; Т. 4.

16. Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. *Учебный толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Москва: РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2011.
17. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф. *Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский*. Москва, 2004.
18. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. *Русский ассоциативный словарь*. Москва, 1994.
19. Голикова Т.А. *Алтайско-русский ассоциативный словарь (Алтай-орус ассоциативный сӧзлик)*. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2019.
20. Чернова А.А., Чумакаева М.Ч. *Алтайский язык (для русскоязычных)*. Горно-Алтайск, 1992.

References

1. Chikaeva T.A. Rodina kak obschechelovecheskaya cennost' nacional'noj kul'tury. *Nacional'nye kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii (Novaya paradigma ohrany kul'turnogo i prirodnogo naslediya)*: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk: Kolorgrad, 2019: 74-81.
2. Danilevskaya N.V., Sun' D. Semanticheskie ottenki leksemy Rodina v russkoj i kitajskoj kartinah mira. *MIRS*. 2025; № 2: 4-11.
3. Chernousova A.S. Vospriyatie slova «Rodina» v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2017; № 3: 48-59.
4. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy. Leksicheskaya semantika*: Moskva: Yazyki rus. kul'tury, 1995; T. I.
5. Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevyh slov*. Perevod s anglijskogo A.D. Shmeleva. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Nauka, 1987.
7. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
8. Serova I.G. Kategoriya roda v yazyke: na perekrestke lingvisticheskoj, estestvennoj i kul'turnoj kategorizacii. *Vestnik TGTU*. 2005; T. 11, № 3: 833-840.
9. Pimenova M.V. Osobennosti struktury simvolicheskogo makrokoncepta ROD. *Vestnik Kokshetauskogo universiteta im. Sh. Ualihanova*. Seriya: Filologiya. 2021; № 2: 37-44.
10. Kohichko A.N. O Rodine, Otchizne, Otechestve. *Chelovek i obschestvo*. 2017; № 4 (5): 34-38.
11. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. *Okolo 5 500 slov* Perevod s nemeckogo i dopolneniya O.N. Trubacheva. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Astrel'»: OOO «Izdatel'stvo AST», 2004; T. 3.
12. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Moskva: RAN. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova, 2011.
13. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 72 500 slov i 7 500 frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Az` Ltd., 1992.
14. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1981; T. 2.
15. Dal' V. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1982; T. 4.
16. Tarasov E.F., Dronov V.V., Oschepkova E.S. *Uchebnyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Moskva: RAN. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova, 2011.
17. Ufimceva N.V., Cherkasova G.A., Karaulov Yu.N., Tarasov E.F. *Slavyanskij associativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij*. Moskva, 2004.
18. Karaulov Yu.N., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. i dr. *Russkij associativnyj slovar'*. Moskva, 1994.
19. Golikova T.A. *Altajsko-russkij associativnyj slovar' (Altaj-orus associativnyj sӧzlik)*. Moskva-Berlin: Direkt-Media, 2019.
20. Chernova A.A., Chumakaeva M.Ch. *Altajskij yazyk (dlya russkoyazychnyh)*. Gorno-Altajsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 21.05.26

УДК 811.352.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-386-389

Tuguz G.T., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Adyghe Republican Institute of Humanitarian Research named T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: tuguz.71@mail.ru*

PHRASEOLOGISMS WITH THE SOMATISM COMPONENT *TSE* («TOOTH») IN THE ADYGHE AND RUSSIAN LANGUAGES. The article is devoted to the analysis of phraseological units with the somatic component *tse* 'tooth' in different-structured languages. The choice of the research topic is related to the increasing interest in the study of somatic phraseology in the Adyghe language, as well as in other languages. A comparative analysis of the semantic, functional, and stylistic features of phraseological units with the component *zub* in Russian and *tse* Adyghe languages has been conducted, and the reasons for the similarities and differences have been identified. As a result, groups of fully equivalent, partially equivalent, and non-equivalent units have been established. The author identifies semantic groups of phraseological units related to experience, aggression, emotional state, speech activity, and human character. The author concludes that the similarity of phraseological units in the compared languages (the presence of full and partial equivalents) is due to the commonality of concepts among speakers of different languages.

Key words: **somatism, languages with different structures, phraseological dictionary, semantic analysis, phraseological unit, Adyghe language**

Г.Т. Тугуз*, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: tuguz.71@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ *ЦЭ* («ЗУБ») В АДЫГЕЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена анализу фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *цэ* («зуб») в разноструктурных языках. Выбор темы исследования связан с повышением интереса к изучению соматической фразеологии как адыгейского, так и в других языков. В работе проведен сравнительно-сопоставительный анализ семантических, функциональных и стилистических особенностей фразеологических единиц с компонентом «зуб» в русском и адыгейском языках и определены причины сходств и различий. В результате установлены группы полностью эквивалентных, частично эквивалентных и безэквивалентных единиц. Выявлены семантические группы фразеологизмов, связанные с опытом, агрессией, эмоциональным состоянием, речевой деятельностью, характером человека. Автором сделан вывод, что сходство фразеологических единиц в сопоставляемых языках (наличие полных и частичных эквивалентов) обусловлено общностью понятий носителей разных языков.

Ключевые слова: **соматизм, разноструктурные языки, фразеологический словарь, семантический анализ, фразеологизм, адыгейский язык**

Ученые уделяют особое внимание фразеологизмам как ярким выразительным средствам языка, изучение которых позволяет глубже понять ценности того или иного этноса. «Встречая мудрость народа в речевой деятельности, мы можем правильно понять ценности того или иного народа» [1, с. 409–410].

Актуальность представленного исследования заключается в потребности изучения семантики соматических фразеологических единиц, в том числе с компонентом *цэ* («зуб»), выражающих культурные особенности народа – носителя языка. Данные единицы играют важную роль во фразеологической системе языка, которая недостаточно изучена особенно в младописьменных языках, каковым является и адыгейский. Выявление и описание таких единиц в национальных языках способствует определению их специфических особенностей, а сравнительно-сопоставительный подход позволяет выявить сходства и различия с другими неродственными языками, что актуально для современного адыгейского языкознания.

Задачи исследования:

1) собрать и описать фразеологические единицы с компонентом-соматизмом *цэ* («зуб») в адыгейском языке, выявив их эквиваленты в русском языке;

2) определить сходства и различия в семантике этих фразеологизмов в сопоставляемых языках;

3) классифицировать рассматриваемые фразеологические единицы с соматизмом *цэ* («зуб») по степени их эквивалентности; 4) уточнить особенности применения фразеологизмов.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые на основе сравнительно-сопоставительного анализа в адыгейском и русском языках исследуются фразеологизмы с соматическим компонентом *цэ* («зуб»), определяются их семантические и функциональные особенности, выводятся сходства и различия, уточняются стилистические аспекты их употребления.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы: описательный – для определения семантических особенностей фразеологизмов, сравнительно-сопоставительный – для выявления основных характеристик соматических фразеологизмов и выявления эквивалентов в русском языке, переводческий анализ – для передачи значений фразеологизмов на другой язык; стилистический анализ – для уточнения особенностей применения фразеологизмов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что оно вносит вклад в дальнейшее сравнительно-сопоставительное изучение разноструктурных языков.

Практическая значимость работы заключается в использовании её результатов при чтении лекций по вопросам фразеологии адыгейского языка, а также в процессе создания словарей фразеологизмов.

Фразеология любого языка – это хранилище народной мудрости, истории, традиций, культурного наследия. Безусловно, что «культура составляет содержательный аспект языка. В свою очередь, сам язык, созданный определенным человеческим обществом, признается важнейшим элементом его культуры. Очевидно, что выявление собственно национальных свойств единиц одного языка требует сопоставление с аналогом в других языках» [2, с. 8].

Каждому этносу характерно свое мировидение, своя культура, и фразеологизмам принадлежит важная роль в отражении особенностей этнического мировоззрения и специфических черт национальной культуры, характеризующей отношение человека к окружающему миру. Согласно В.А. Масловой, «всякий фразеологизм – это текст, т. е. хранитель культурной информации. Фразеология языка не только воспроизводит элементы и черты культурно-национального миропонимания, но и формирует их» [3, с. 75].

Как отмечает М.Г. Букулова, «соматический код во фразеологии ярко демонстрирует универсальность и своеобразие языка, впитавшего национальные традиции, понимая и осмысления человека и явлений окружающей действительности» [4, с. 8].

Понятие «соматический» был введен Ф. Вакком, и к соматизмам он относит названия частей тела, названия тканей и жидкостей в теле («кровь», «кость», «нервы» и т. д.), а также устойчивые сочетания, описывающие символические жесты и мимику [5].

Исследованиями в области соматической фразеологии и лексики занимались такие ученые, как С.Г. Алексеева (1996), М.А. Апажев (1992), З.Х. Бижева (2000), З.А. Богус (2006), В.Г. Гак (1967), А.И. Геляева (2002), Е.И. Городецкая (2007), Н.Р. Иваноков (1965), А.Д. Исаева (2014), Б.М. Карданов (1973), Р.С. Кимов (2010), Н.В. Куницкая (1985), З.А. Лайпанова (2007), С.И. Магомедова (2009), Н.В. Масалева (2010), Э.М. Мордкович (1972, 1977), Р.Ю. Мугу (2003), С.Э. Саидова (1992), З.В. Семерикова (1974), М.Х. Токмакова (2018) и др.

Масалева Н.В. отмечала, что «слова, используемые для обозначения частей и областей человеческого организма, уходят своими корнями в эпоху первобытного общества: первоначально они служили для называния бытовых предметов, природных явлений, реалий животного и растительного мира» [6, с. 12]. Вслед за рядом ученых мы под соматическими фразеологическими единицами понимаем «фразеологизмы со значимым компонентом, называющими части человеческого тела: как внешние формы (нога, рука, голова, нос, рот и т. п.), так и внутренние органы (сердце, печень, селезёнка, лёгкие и т. п.), элементы нервной, сердечно-сосудистой системы (мозг, кровь и т. п.)» [7, с. 355].

Фразеологические единицы с соматическим компонентом *цэ* («зуб») в адыгейском и русском языках могут быть с отрицательным либо с положительным значением. Они могут отражать самые разные состояния и действия человека. Рассмотрим некоторые адыгейские фразеологизмы с компонентом *цэ* («зуб») из следующих лексикографических источников: «Фразеологический словарь адыгейского языка» (1980) Ю.А. Тхаркахо [8], «Адыгейско-русский словарь» (1991) Ю.А. Тхаркахо [10], «Русско-адыгейский словарь» (2004) Ю.А. Тхаркахо [11], и подобные фразеологизмы в русском языке из «Фразеологического словаря русского языка» (1978) под ред. А.И. Молоткова [9].

В адыгейском языке существуют фразеологические единицы ***цэ къыIукIэн*** (прост., букв.: зубу вырасти), ***ыцэ къэкIыгъ*** (прост., букв.: его зуб вырос) «поумнеть, приобрести опыт, навык в чем-л.». *Муратэ* ***ыцэ къэкIыгъ,*** *бгъэшэхъущтэп.* «Мурат приобрел большой опыт, его не обманешь». Данные единицы в русском языке соответствуют фразеологизмам **зубы съел [проел]** ***на чем*** [9] со значением «иметь, приобрести большой опыт, навык, знания в чем-л.».

Такие фразеологизмы связаны с действием человека и имеют значение «приобрести опыт в каком-либо деле», приложив большие усилия, повторяя много раз то или иное дело.

Фразеологизм ***цэр фэлъын*** (букв.: зуб точить на кого-л.) в адыгейском языке имеет значение «злиться на кого-л., иметь желание навредить кому-л., презирать кого-л.». *– ЫпэкIэ тетыгъэ тхьаматэм фэдэу ашIоигъор къадэзгъэхъурэпышъ, а къуаджэм щыщ нэбгырэ заулэхэм* ***ацэ къысфалъы*** (Пэнэшъу. УпыкIын ащ, сиблагъэ). «Что предыдущий директор разрешал, я им не позволяю делать то, что они хотят, поэтому злятся на меня». Эта единица имеет соответствия в русском языке:

1) совпадает с одним из значений фразеологизма **точить [вострить, острить] зубы (зуб*) на кого, на что*** [9], который имеет два смысла: «иметь злобу против кого-л., хотеть причинить вред кому-чему-л.» и «стремиться захватить или завладеть кем-чем-л.»;

2) полностью соответствует выражению **иметь зуб** ***на кого, против кого*** [9], «испытывать неприязнь к кому-л., желать причинить вред кому-л.».

В сопоставляемых языках эти фразеологизмы характеризуют отрицательные действия человека.

Следующие фразеологизмы ***цэхэр зэрэгъэшхыных*** (прост., букв.: дать зубам грызться), ***цэлышъхьэхэр зэрэгъэшхын*** (прост., букв.: дать коренным зубам грызться), (скрежетать зубами) в адыгейском языке имеют отрицательное значение «выражать недовольство, злиться, злобиться». *Дарыхъужъым* ***ыцэлышъхьэхэр зэригъэшхэу,*** *Совет властым Iаекlэ зэрэфэлъаIорэм, Нашъум ыкIышъоц къыгъэтэджыщтыгъэ* (КIэращ. Рассказхэр). «Старый Дарыху злобно проклинал Советскую власть, что у Наши волосы вставали дыбом». Подобный фразеологизм в русском языке – **скрежет зубовный** [9] показывает «негодование, ненависть, злобу кого-л.», имеет негативный смысл.

В адыгейском и русском языках данные фразеологические единицы выражают чувство раздражения, недовольства, возникающее в ответ на какое-либо поведение или действие. Фразеологизмы отражают семантику соматизма *цэ* «зуб» как символа враждебности, характеризуют отрицательную эмоцию человека, агрессивное состояние.

В адыгейском языке фразеологическая единица ***ыцэ къыIуигон*** (букв.: его зубу притупиться), довольно часто употребляющаяся в речи адыгов, имеет два смысла: 1) *къыдэмыхъун, фэмыгъэцэкIэн* «потерпеть неудачу в чем-л., не справиться с чем-л.». *КIалэми* ***ыцэ къыIуигуагъ.*** «И юноша потерпел неудачу»; 2) *кIуачIэ, лъэкI нахь тегъэкIодэн* «затратить больше сил, усилий на что-л.». *А Iофым Батыр* ***ыцэ къыIуигуагъ,*** *лъэшэу пылIыхьагъ.* «То дело Батыру далось нелегко, он приложил большие усилия». Данная единица в русском языке полностью соответствует фразеологизму **поломать [сломать] зубы** ***на ком, на чем, об кого, обо что*** [9].

В адыгейском и русском языках подобные фразеологизмы описывают действие кого-либо, не справившегося с каким-либо делом, не добившегося положительного результата. Данные единицы можно отнести к отрицательным смыслам.

Фразеологизм в адыгейском языке ***цэм къымыхьын*** (букв.: зубу не принести), имеющий смысл «не хватать умений, навыков на что-л.», в русском языке эквивалентен фразеологизму **не по зубам** ***кому*** (прост.) [9] со значением «недостает умения, способностей, знаний на что-л.». *– Уиишъыпкъэу упыхьагъ, ау* ***пцэ къыхьыщтэп,*** *а Iофыр пфызэшIохыщтэп.* «– Ты всерьёз взялся, но на это дело у тебя не хватает навыков».

Такие фразеологизмы показывают неспособность кого-либо совершить что-либо, сделать кому-либо что-либо не по силу.

Фразеологическая единица ***ыцэхэр фызэтеубытэжьырэп*** (букв.: свои зубы не может удержать друг на друге) в адыгейском языке означает «испытывать дрожь от озноба или страха кому-л.». *Мэзым пхъащэ щыIагъэхэр къэсыжьыгъэх пIыкIагъэхэу,* ***ацэхэр афызэтемыубытэжьыхэу.*** «Те, которые ходили в лес за дровами вернулись озябшие, они дрожали». С таким же значением в русском языке употребляется фразеологизм **зуб на зуб не попадает** ***у кого-л.*** (прост.) [9].

Анализируемые выше фразеологические единицы с соматизмом *цэ* «зуб» характеризуют состояние волнения, сильного страха, испуга и дрожащего от холода человека, и они эквивалентны в рассматриваемых языках.

В адыгейском языке часто используется фразеологизм ***ыцэ къыдифызыкIызэ*** (букв.: выжимая между зубами, сквозь зубы) с двумя смыслами: 1) *ерагъэу, умышIыкIэу, зэхэмышIыкIэу къыIон* «еле, невнятно, неразборчиво кому-л. говорить, бормотать». *КIалэм къэбарэу къыхьыгъэр къымыIошъоу бэрэ щытыгъ, ау етIанэ* ***ыцэ къыдифызыкIызэ*** *къариIуагъ: «ЩыIэжьэ».* «Юноша долго стоял, не мог озвучить весть, которую принес, но потом еле пробормотал: «Умер»; 2) *фэмыеу, фэмычэфэу, гуапэ щымыхъоу къэгущыIэн* «нехотя, с неохотой, с неудовольствием говорить кому-л.». *ТIэкIу тешIагъэу къызихьагъэр пшъэшъэжъыем* ***ыцэ къыдифызыкIызэ*** *хъугъэр къафиIотагъ.* «Прошло немного времени, как зашла девушка, и она нехотя рассказала им, что произошло».

Фразеологизм ***цэм къыдэфырзыкIын*** (букв.: выжимать между зубами) в адыгейском языке имеет разные значения: 1) *ерагъэу, зэхэмышIыкIэу къэIон, къэIушъэшъэн* «еле, невнятно, неразборчиво говорить, шептать, бормотать кому-л.». *Аслъан шъхьаныгъупчъэр хэзыутыгъэр къедгъэIонэу бэрэ тыдэгущыIагъ, етIанэ ерагъэ дэдэу* ***ыцэ къыдифырзыкIыгъ****: «Хьамид ары».* «С Асланом долго разговаривали, чтобы он сказал, кто окно выбил, потом как-то еле шепнул: «Это Хамид»; 2) *имыгуапэу, шIомыигъоу, зэмыпэсыжьэу къэгущыIэн, гъумы-тIымын* «презрительно ворчать, без удовольствия говорить». *МэлэIэчэт зыкъыфигъазишъ кIалэм ерагъэу* ***ыцэ къыдифызыкIыгъ.*** «Малеичет, повернувшись к юноше, что-то проворчала». Рассмотренные выражения в своих двух значениях совпадают с фразеологической единицей **сквозь зубы** [9] с такими же смыслами в русском языке.

Семантика соматизма *цэ* «зуб» связана с речевой деятельностью, фразеологизмы с данным соматическим компонентом в обоих языках описывают действие говорения, отношение к высказываемому.

Фразеологизмы ***цэхэр къыIугъэпсын*** (букв.: зубы показать), ***цэлышъор Iугъэшъутын*** (прост.) (букв.: зубоскалить) в адыгейском языке и **скалить зубы** (прост.) в русском языке содержат одинаковые смыслы «смеяться, хохотать не от души»; «насмехаться» и используются в просторечном стиле. *Бислъан узыIукIэкIэ* ***ыцэлышъо Iуегъэшъуты,*** *ау цыхьэ фэсшIырэп.* «Бислан при встрече смеется, шутит, но я ему не доверяю».

В адыгейском языке, как и в русском, данные фразеологизмы употребляются для описания негативных эмоциональных состояний и поведения человека.

В адыгейском языке нами выявлены следующие фразеологизмы с соматизмом «*цэ*» (зуб): ***ыцэ Iууигъэчыщт*** (прост., букв.: заставит вырвать его зуб) «жадный». *ИбылымкIэ* ***ыцэ Iууигъэчыщт,*** *Имыемэ лъэшэу ритэкъухьащт*

(Жанэ. Стиххэр). «Он жадный за свое имущество, Не своим очень разбрасывается».

Ыцэ къыдэтхъын (прост., букв.: из его зубов вырвать) «с большим трудом получить что-л., добиться чего-л.». *– Ащ узэрэщыгугъын щымыI,* ***ыцэ къыдэптхъын*** *фае хъущт нахь, ежь ыгу пыкIыщтэп.*

Данные фразеологизмы связаны с характером человека, выражают жадность, скупость кого-либо, что является отрицательным качеством.

Ыцэ удэмыплъэжьын (прост., букв.: в его зуб даже можно не глядеть) «не иметь сомнения», «без сомнения». *Аслъан а Iофыр зэригъэцэкIэщтым* ***ыцэ удэмыплъэжь.*** «Нет сомнения, что Аслан выполнит эту работу».

Фразеологизм *ыцэ удэмыплъэжьын* в адыгейском языке выражает уверенность кого-либо в чем-либо, отражает положительное восприятие чего-либо.

Цэм урыдэIэбэнэу (букв.: нечем в зуб даже залезть) «ни капельки, ничего». ***Пцэ урыдэIэбэнэу*** *зи къэнэжьыгъэп.* «Ни капельки не осталось».

В русском языке подобных единиц не выявлено.

Цэр ыгъэщын (букв.: зуб скрутить, согнуть) «набить оскомину», «сильно надоесть, приесться». *«Шъуиеджэн къэбархэм цэр агъэщы» Хъалидэ къыззэриIокIыжэьыз, икIыжьыгъ.* «Ваши разговоры про учебу набили оскомину», – сказал Халид, и вышел».

Данный фразеологизм в адыгейском языке показывает состояние человека как физиологическое, проявляющееся при появлении во рту терпкости и эмоциональное состояние, связанное с надоедливостью. Фразеологизма с компонентом «*цэ*» (зуб), выражающим такое же значение, нами не выявлено в русском языке, однако в нем функционирует фразеологизм *набить оскомину кому-л.* со значением «очень сильно надоедать; приедаться».

Фразеологизм ***держать язык за зубами*** – «молчать, не болтать лишнего» – в русском языке не имеет точного совпадения по структуре в адыгейском языке, но данное значение выражает соматический фразеологизм с компонентом *жэ* («рот»). Например, *жэр Iыгъын* (букв.: рот держать), *жэм фэсакъын* (букв.: рот беречь) «не говорить лишнего, следить за разговором». Однако эти фразеологические единицы содержат одно семантическое значение, а также соматизмы *цэ* («зуб») и *жэ* («рот») связаны с речевой деятельностью и описывают действие говорения в данных языках.

– *Алахьэр осэгъэлъэIу,* ***ужэ Iыгъ,*** *лIыжъ, зэужыри ебгъэуцолIэнэу уфемыжь, лажьэ горэ къытфэпхьыщт, – ныор лIыжъым кIэлъыкIозэ елъэIугъ* (Лъэустэн. Къушъхьэр къэнэфы). «Ради Аллаха, не говори лишнего, не пытайся заставить всех стариков смириться, ты тоже нам навредишь», – провожая, старуха просила деда». *ЕтIани убзылъфыгъэ зыхъукIэ* ***ужэ*** *нахь* ***уфэсакъымэ*** *нахьышIу* (Пэнэшъу. УпыкIын ащ, сиблагъэ). «И еще, если ты женщина лучше следить за своим разговором».

Стилистические возможности рассматриваемых фразеологических единиц связаны с их особенностями обогащения речи своей выразительностью, образностью, способностью использоваться в разных стилях. Многие фразеологизмы в данной работе употребляются в просторечном стиле. Для разговорной речи образность проявляется ярче по сравнению с другими стилями. Таким образом, в адыгейском языке, как и в других языках, фразеологическая образность в разговорной речи считается средством усиления выразительности и передачи эмоционального состояния кого-либо.

Анализ фразеологизмов с компонентом-соматизмом *цэ* («зуб») в адыгейском и русском языках позволил выделить следующие группы:

1. Полностью эквивалентные фразеологизмы в адыгейском и русском языках следующие: *цэм къымыхьын – не по зубам кому; ыцэхэр фызэтеубытэжьырэп – зуб на зуб не попадает у кого-л.; цэм къыдэфырзыкIын; ыцэ къыдифызыкIызэ – сквозь зубы; цэхэр къыIугъэпсын, цэлышъор Iугъэшъутын – скалить зубы* и т. д.

2. Частично эквивалентные фразеологизмы в рассматриваемых языках следующие: *цэр фэлъын – точить* [*вострить, острить*] *зубы (зуб) на кого, на что и* т. д.

3. Фразеологические единицы адыгейского языка, не имеющие эквивалентов в русском языке: *ыцэ удэмыплъэжьын* (букв.: в его зуб даже можно не глядеть) «без сомнения»; *цэм урыдэIэбэнэу* (букв.: нечем в зуб даже залезть) «ни капельки»; *цэр ыгъэщын* (букв.: зубы сводить) «набить оскомину», «сильно надоесть, приесться» и т.д.

4. Фразеологизмы русского языка, не имеющие соответствий в адыгейском языке: *держать язык за зубами* «молчать, лишнего не болтать», *заговаривать зубы кому, заговорить зубы* «отвлекать разговорами чье-л. внимание» и т. д.

В адыгейском языке соматизм *цэ* («зуб») сочетается в основном с глаголами: *Iучын* (вырвать), *Iутхъын* (удалить), *къыIукIэн* (вырасти), *къэкIыгъ* (вырос), *лъын* (точить), *къыIуигон* (притупиться), *зэрэгъэшхыных* (скрежетать), *къыIупсын, къыIулыдыкIын* (сверкать), *къыIузын* (выпасть), *къыдэтхъын* (вырвать), *гъэщын* (скрутить), *зэтеубытэн* (держать) и т. д.

В русском языке в сочетаемости слов с компонентом-соматизмом «зуб» доминирует также глагол: *съел, скалить, сломать, вострить, поломать, не попадать, иметь, показать, точить, держать* и т. д. Действительно, многие фразеологизмы, включающие данный компонент в сравниваемых языках, имеют глагольную структуру и выражают определенные действия и состояния. Большинство фразеологизмов с компонентом-соматизмом *цэ* («зуб») образуются по конструкции соматизм + глагол (существительное + глагол). Фразеологизмы с глагольным компонентом также выполняют присущие глаголу семантическую функцию.

В адыгейском и русском языках фразеологизмы с соматическим компонентом *цэ* («зуб») имеют совпадения в основных значениях: а) показывают характер человека; б) выражают агрессивное состояние и отрицательные эмоции человека; в) характеризуют действия человека; г) демонстрируют опыт человека; д) описывают действие говорения. В данных фразеологизмах есть и различия в некоторых значениях, например, в адыгейском языке они могут выражать отношение между людьми, в русском языке соматизм «зуб» связан с пищей и т. д.

В ходе исследования полученные данные приводят нас к выводу, что фразеологизмы с соматическим компонентом *цэ* («зуб») в сопоставляемых языках указывают:

1) на полные эквиваленты в разных языках;

2) на частичные эквиваленты;

3) не имеют эквивалентов в том или другом языке.

В обоих языках фразеологизмы могут выражать как положительные, так и отрицательные черты характера, состояния и действия человека. В рассмотренных фразеологических единицах преобладают выражения, характеризующие отрицательные качества, действия и состояния кого-либо. Это можно объяснить тем, что человек сильнее реагирует на отрицательные действия, что подчеркивает повышенную чувствительность к негативным воздействиям.

Анализ фразеологизмов с компонентом *цэ* («зуб») в языках разной структуры показывает, что данные единицы, сочетая в себе как специфические черты характера, так и общечеловеческие ценности, отражают как национальное, так и универсальное мировоззрение разных народов – носителей языков.

Перспектива дальнейшего исследования видится в углублении изучения подобных фразеологизмов в сравнительно-сопоставительном аспекте, расширении материала с добавлением новых источников по данной проблематике.

Полученные результаты могут быть использованы в области лексикографии в современном языкознании, а также представлять интерес для исследователей, занимающихся изучением вопросов фразеологии.

Библиографический список

1. Исрафилов Н.Р., Агабеков Ж.А. Соматическая фразеология дагестанских языков. *Мир науки, культуры, образования».* 2020; № 1 (80): 409–410.
2. Друзина Н. В. Разноуровневое представление языковой картины мира. *Известия Саратовского университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2009; Выпуск 2: 3–9.
3. Маслова В. А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии. *Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках:* сборник статей. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 69–76.
4. Букулова М.Г. *Соматическая фразеология тюркских языков: на материале турецкого языка.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
5. Вакк Ф. *О соматической фразеологии в современном эстонском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Таллин, 1964.
6. Масалева Н.В. *Соматизмы в русской языковой картине.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Иваново, 2010.
7. Тугуз Г.Т., Дибиров И.А., Биданок М.М. Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «Iэ» (рука) в адыгейском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Серия: Языкознание. Тамбов, 2025; Выпуск 1, Т. 18: 353–358.
8. Тхаркахо Ю.А. *Фразеологический словарь адыгейского языка.* Майкоп: Краснодарское книжное издательство, 1980.
9. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского языка: свыше 4 000 словарных статей.* Москва: Русский язык, 1978.
10. Тхаркахо Ю.А. *Адыгейско-русский словарь*. Майкоп: Адыгейское книжное издательство, 1991.
11. Тхаркахо Ю.А. *Русско-адыгейский словарь:* в 2 т. Майкоп: ГУРИПП «Адыгея», 2004; Т. I.

References

1. Israfilov N.R., Agabekov Zh.A. Somaticheskaya frazeologiya dagestanskih yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya».* 2020; № 1 (80): 409-410.
2. Druzina N. V. Raznourovnevoe predstavlenie yazykovoj kartiny mira. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2009; Vypusk 2: 3-9.
3. Maslova V. A. Kul'turno-nacional'naya specifika russkoj frazeologii. *Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i diskursivnyh praktikah:* sbornik statej. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 69-76.
4. Bukulova M.G. *Somaticheskaya frazeologiya tyurkskih yazykov: na materiale tureckogo yazyka.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
5. Vakk F. *O somaticheskoj frazeologii v sovremennom `estonskom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tallin, 1964.
6. Masaleva N.V. *Somatizmy v russkoj yazykovoj kartine.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ivanovo, 2010.

7. Tuguz G.T., Dibirov I.A., Bidanok M.M. Semanticheskie osobennosti frazeologicheskih edinic s komponentom «l`e» (ruka) v adygejskom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Seriya: Yazykoznanie. Tambov, 2025; Vypusk 1, T. 18: 353-358.
8. Tharkaho Yu.A. *Frazeologicheskij slovar' adygejskogo yazyka.* Majkop: Krasnodarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980.
9. Vojnova L.A., Zhukov V.P., Molotkov A.I., Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: svyshe 4 000 slovarnyh statej.* Moskva: Russkij yazyk, 1978.
10. Tharkaho Yu.A. *Adygejsko-russkij slovar'*. Majkop: Adygejskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1991.
11. Tharkaho Yu.A. *Russko-adygejskij slovar':* v 2 t. Majkop: GURIPP «Adygeya», 2004; T. I.

Статья поступила в редакцию 11.05.26

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-389-393

***Katyshev P.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of General and Russian Linguistics, The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: katpa@rambler.ru*
***Jing Shiqi**, postgraduate (Philology), The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: maksimjing@gmail.com*

TRANSFORMATION OF GENRE STRATEGIES FOR THE CONSTRUCTION OF COLLECTIVE IDENTITY IN THE ADDRESSES OF THE PRESIDENT OF THE RUSSIAN FEDERATION V.V. PUTIN TO THE FEDERAL ASSEMBLY (2018–2024). The article presents a critical genre analysis of the strategies used to construct collective identity, based on the annual Addresses of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly (2018–2024). The study draws on Vijay K. Bhatia's four-level model of professional discourse and the systemic-functional theory of speech genres proposed by J.R. Martin and C. Miller. The article identifies the stable generic components of the Addresses (introduction – retrospective-evaluative section – analysis of current challenges – programmatic and goal-oriented section – concluding appeal for unity) and examines their evolution in response to changing social and external circumstances. Particular attention is paid to genre hybridization (the combination of the address genre with elements of ceremonial discourse, directive discourse, and family narrative), the tactical reinterpretation of historical memory, and discursive strategies for consolidating generic resources and institutional practices. It is established that in 2018–2020 the Addresses were dominated by genre hybridization with models of socio-economic development and project discourse, whereas in 2021–2024 there is a noticeable shift in dominance toward the protection of national interests and cultural heritage, accompanied by the active inclusion of elements of ceremonial speech and historical narrative. The study shows that these genre transformations contribute to strengthening social unity, supporting institutional practices, and forming a stable collective identity.
Key words: **critical genre analysis, collective identity, Presidential Address to the Federal Assembly, genre hybridization, political discourse, V.V. Putin**

***П.А. Катышев**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: katpa@rambler.ru*
***Цзин Шици**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: maksimjing@gmail.com*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ СТРАТЕГИЙ КОНСТРУИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОСЛАНИЯХ ПРЕЗИДЕНТА РФ В.В. ПУТИНА ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ 2018–2024 ГГ.

В статье на материале ежегодных Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию за 2018–2024 гг. проводится критический жанровый анализ стратегий формирования коллективной идентичности. Исследование базируется на четырёхуровневой модели профессионального дискурса В.К. Бхатии и системно-функциональной теории речевых жанров Дж.Р. Мартина и К. Миллер. В статье выявляются устойчивые жанровые компоненты посланий (вступление – ретроспективно-оценочная часть – анализ актуальных вызовов – программно-целевая часть – заключительный призыв к единству), а также исследуется их эволюция в условиях изменения социальных и внешних обстоятельств. Особое внимание уделяется жанровой гибридизации (сочетанию жанра послания с элементами торжественной речи, директивного дискурса и семейного нарратива), тактическому переосмыслению феномена исторической памяти и дискурсивным стратегиям закрепления жанровых ресурсов и институциональных практик. Установлено, что в 2018–2020 гг. в посланиях преобладала жанровая гибридизация с моделями дискурса социально-экономического развития и проектирования, тогда как в 2021–2024 гг. наблюдается смещение доминанты в сторону защиты национальных интересов и культурного наследия, сопровождаемое активным включением элементов торжественной речи и исторического нарратива. Показано, что эти жанровые трансформации способствуют укреплению единства общества, поддержке институциональных практик и формированию устойчивой коллективной идентичности.
Ключевые слова: **критический жанровый анализ, коллективная идентичность, Послание Президента Российской Федерации, жанровая гибридизация, политический дискурс, В.В. Путин**

Актуальность исследования определяется его соответствием современным тенденциям в области исследования институциональных жанров и анализа дискурса. В последние годы эти направления все более ориентируются на многоуровневое исследование жанров как динамичных коммуникативных ресурсов, которые играют важную роль в оптимизации профессионального и публичного взаимодействия. Особое внимание уделяется процессам жанровой гибридизации, изменениям схематической структуры, междискурсивным взаимодействиям и адаптации дискурсивных стратегий в условиях изменяющихся коммуникативных практик. Ежегодное Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию является одним из влиятельных институциональных жанров российской политической коммуникации, в котором последовательно проявляются процессы жанровой гибридизации, изменения схематической структуры и междискурсивных взаимодействий. В этом контексте применение четырёхуровневой модели критического жанрового анализа В.К. Бхатии приобретает особое значение для углубленного теоретического осмысления механизмов жанровой динамики в институциональной коммуникации.

Цель исследования состоит в выявлении жанровых стратегий формирования коллективной идентичности, значимых для ежегодных Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию.

В рамках этой цели решаются следующие задачи: (1) описать схематическую структуру посланий; (2) проследить ее эволюцию в условиях современных социальных и внешних изменений; (3) выявить механизмы жанровой гибридизации и тактического перераспределения жанровых ресурсов.

Объект исследования – ежегодные Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию за 2018–2024 гг., включая обращение от 24 февраля 2022 г.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проведен системный многоуровневый критический жанровый анализ корпуса ежегодных Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию за период 2018–2024 гг. с использованием четырехуровневой модели В.К. Бхатии, и впервые в российской политической лингвистике выполнен диахронический анализ эволюции схематической структуры данного институционального жанра за указанный период.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке и обосновании процедур многоуровневого анализа жанровых структур институциональной политической коммуникации. На основе четырехуровневой модели критического жанрового анализа В.К. Бхатии системно устанавливается зависимость трансформаций дискурсивных характеристик (схематической структуры, дискурсивных стратегий, лексико-грамматических особенностей и жанровой гибридизации) от изменений социокоммуникативного контекста и институциональных практик.

Практическая значимость проявляется в возможности использования выводов в образовательной и аналитической деятельности, при подготовке специалистов в области дискурс-анализа и медиалингвистики.

Материалом исследования послужил полный корпус официальных текстов ежегодных Посланий Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию за 2018–2024 гг. в редакции, опубликованной на сайте Президента России (kremlin.ru). В связи с тем, что в 2022 году традиционное ежегодное послание не было оглашено (что является историческим исключением, вызванным сложной геополитической обстановкой), в качестве заместительного материала для этого года использовано обращение Президента РФ к гражданам России от 24 февраля 2022 г. Данный текст, несмотря на иную жанровую принадлежность, полностью сохраняет институциональный статус, адресата (весь народ России и

элиты), схематическую структуру (исторический контекст → диагностика угроз → постановка задач → призыв к единству) и ключевые идентификационные стратегии, в связи с чем данный текст рассматривается как функционально эквивалентный элемент корпуса.

В качестве основного метода использован критический жанровый анализ, осуществленный по четырехуровневой модели В.К. Бхатии [1; 2; 3]. Данная модель предполагает анализ текстового пространства (выделение и сопоставление схематических структур – ходов и шагов), этнографического пространства (учет институциональных условий производства и восприятия посланий), социально-когнитивного/тактического пространства (выявление переприсвоения и гибридизации жанровых ресурсов), а также социокритического пространства (интерпретация функций жанра в контексте власти, идеологии и конструирования социальной реальности). В рамках исследования модель В.К. Бхатии применялась на нескольких аналитических уровнях: на текстовом уровне выделялись рекуррентные ходы и шаги посланий; на тактическом уровне анализировались случаи межжанрового перераспределения жанровых ресурсов; на социокритическом уровне интерпретировались функции выявленных жанровых трансформаций в контексте конструирования национальной идентичности. В настоящем исследовании этнографическое измерение реализовано преимущественно через анализ открытых институциональных источников: официальные публикации на сайте kremlin.ru, публичные материалы о подготовке и восприятии посланий (интервью с политтехнологами, комментарии в СМИ, исторический контекст институциональной практики российского президентского дискурса). Полноценное полевое этнографическое исследование (интервью с авторами текстов, наблюдение за процессом подготовки) не проводилось ввиду ограниченного доступа к закрытым институциональным практикам Администрации Президента Российской Федерации. Такой подход соответствует многим исследованиям публичного политического дискурса (см., напр., Bhatia 2017; Smart G. 2006), где этнографические данные часто реконструируются на основе доступных публичных и архивных материалов.

Дополняющими методами выступили:

– сравнительно-сопоставительный анализ (диахроническое сопоставление посланий двух периодов: 2018–2020 и 2021–2024 гг.);

– элементы контекстуального и прагмалингвистического анализов;

– метод сплошной выборки при выделении ключевых маркеров национальной идентичности и защитной риторики.

В политической лингвистике жанровый анализ дискурса прошел несколько этапов развития и к настоящему времени сформировался как самостоятельное междисциплинарное направление. Первый этап (конец 1980-х – 1990-е гг.) связан со становлением критического анализа дискурса. В работах *Language and Power* и *Critical Discourse Analysis* Н. Фэрклаф предложил трехмерную модель анализа (текст – дискурсивная практика – социокультурная практика) и продемонстрировал ее аналитический потенциал при разборе выступлений Маргарет Тэтчер, показав, каким образом неолиберальная идеология «натурализуется» с помощью синтаксических средств и дискурсивных трансформаций [4; 5].

Второй этап (примерно 1990-е – 2000-е годы) характеризуется историзацией и когнитивизацией подхода. В монографии *The Discursive Construction of National Identity* (первое издание 1999 г., второе расширенное – 2009 г.) Р. Водак совместно с соавторами разработала дискурсивно-исторический подход и на материале послевоенных австрийских текстов (политических речей, интервью, газетных публикаций, школьных учебников и других дискурсивных практик) выделила пять макростратегий конструирования национальной идентичности [6]. Т. ван Дейк в фундаментальных работах *Ideology: A Multidisciplinary Approach* и *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach* обосновал социально-когнитивную модель анализа и сформулировал концепцию «идеологического квадрата» [7; 8]. На материале выступлений американских конгрессменов после событий 11 сентября 2001 г. он показал, что именно жанровые схемы (в частности, политические речи и обращения к нации) выступают ключевым механизмом идеологического внедрения, обеспечивая воспроизводство доминирующих идеологий через систематическое позиционирование групп [9].

Третий этап (примерно 1990-е – 2010-е годы) связан со становлением собственно критического жанрового анализа. В работах *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings, Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View* и *Critical Genre Analysis: Investigating Interdiscursive Performance* В.К. Бхатия предложил четырехуровневую модель анализа (текстовое, этнографическое, тактическое и социокритическое измерения) и применил ее к материалу парламентских дебатов Великобритании, предвыборных программ и дипломатических посланий [1; 2; 3]. На основе этих исследований были выделены такие явления, как «колонизация» и «гибридизация» жанров [10].

Параллельно развивалась сиднейская школа системно-функциональной лингвистики. Дж.Р. Мартин и Д.Роуз в монографии *Genre Relations: Mapping Culture* [11] описали понятие «потенциал жанровой структуры». К. Миллер в ста-

Таблица 1

Сравнительная схематическая структура ежегодных Посланий Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию 2018–2024 гг. и её эволюция

Ход (этап)	*2018 г.*	*2019 г.*	*2020 г.*	*2021 г.*	*2022 г.*	*2023 г.*	*2024 г.*	*Тенденция 2018 → 2024*
1. Вступление	поворотные моментыи развитие (абз. 1–3)	запросы и ожидания граждан (абз. 1–5)	судьба России, народ (абз. 1–5)	духовно-нравственные ценности, защита (абз. 1–10)	корневая система культуры	СВО (абз. 1–10)	поддержка братьев и сестер, герои СВО (абз. 1–15)	от преемственности и развития → к героизму и СВО
2. Обзор достигнутого	устойчивость, стабильность (абз. 5–8, 16)	общий труд, экономические средства (абз. 8–10)	меры по обеспечению естественного прироста населения (с 2000-х)(абз. 4-6)	преодоление эпидемии (абз. 5–15)	30 лет переговоров с НАТО (абз. 5)	стремление к миру (абз. 5–15)	отразили внешнее давление, сохранили суверенитет (абз. 10—25)	от экономической стабильности → к сопротивлению в санкциях и СВО
3. Диагностика вызовов	технологическое отставание (абз. 9–15)	постепенное снижение рождаемости (абз. 18–19)	рождаемость падает (абз. 7–15)	коронавирус и ситуация в сфере демографии чрезвычайная (абз. 2–8, 40–45)	угрозы НАТО (абз. 3–10)	ложь Запада (абз. 10–30)	колониальные повадки Запада (абз. 20–30)	от внутренних и технологических проблем к внешним угрозам Запада
4. Прорыв / Национальные проекты	прорыв (12 раз), проекты (абз. 18–25, 60–70)	прорыв (6 раз), проекты (5 раз) (абз. 4, 11)	прорыв (11 раз), проекты (5 раз) (абз. 2–3)	«прорыв» – 2 раза (уже падает)	прорыв – 0 раз; национальные проекты – 0 раз. Полное отсутствие	прорыв – 2 раза, национальные проекты – 1 раз	прорыв – 4 раз; национальные проекты – 2 раза; новые проекты по защите ценностей (абз. 50–70)	исчезновение прорывной риторики → ее отсутствие в 2021–2024
5. Защита суверенитета и традиционных ценностей	защита – 4 раз	защита – 3 раза; традиционные ценности» –0 раз	защита – 6 раз; традиционные ценности – 0 раз (абз. 12)	защита – 12 раз; традиционные ценности (первое появление)	защита– 8 раз; (абз. 30–40)	защита – 13 раз; традиционные ценности– 3 раза (абз. 20–40)	защита – 13 раз; традиционные ценности – 4 раза; историческая правда– 5 раз (абз. 15–40; абз. 120)	существенное увеличение частотности слова «защита»
6. Заключительный акцент на единстве и готовности к защите	шли, идём и будем идти» (абз. 140–150)	добьёмся успеха (абз. 140–150)	Россия – это мы (абз. 140–150)	мы будем отстаивать свои ценности и своё будущее (абз. 130)	верю в поддержку, любовь к Отечеству (абз. 60–65)	правда за нами (абз. 140–150)	одна большая семья, поклон героям (абз. 140–160)	От оптимизма и успеха → к мобилизации, героизации и борьбе

тьях *Genre as Social Action* и *Rethinking Genre in School and Society* обосновала новый риторический подход [12; 13]. Эти идеи легли в основу исследований посланий американских президентов; К. Кэмпбелл и К. Джемисон выделили четыре взаимосвязанных элемента, характерных для американских президентских речей: объединение аудитории путем реконструкции ее как «народа», воспроизведение общих ценностей прошлого, изложение политических принципов новой администрации и демонстрация принятия президентом ограничений и требований исполнительной власти [14], а Э.Т. Лим в своих исследованиях проследил эволюцию жанра посланий (State of the Union) от письменной формы отчета Конгрессу к современной телевизионной форме обращения к нации [15].

Таким образом, зарубежная традиция жанрового анализа политической коммуникации сформировала теоретический и эмпирический опыт изучения президентских речей как институциональных жанров, выявляя их эволюцию, структурные особенности и идеологические функции в различных социополитических контекстах. В российской политической лингвистике Послание Президента Федеральному Собранию также признается одним из центральных институциональных жанров, однако большинство существующих исследований этого жанра выполнено в рамках описательных подходов – прагматического, тематического, лингвокультурологического или стилистического. Такие работы ограничиваются анализом отдельных языковых уровней. Так, С. Юе проводит лингвокультурологический анализ в выступлениях президента [16, с. 203–206], но фокусируется на лексико-семантическом уровне, не затрагивая эволюцию жанровых ресурсов. Аналогично Н.Ф. Ехлакова изучает дискурс о здравоохранении в выступлениях 2018–2020 годов [17, с. 329–344], однако анализ носит тематический характер и не охватывает полную жанровую динамику посланий.

Жанр ежегодного Послания Президента Федеральному Собранию обладает высокой степенью стабильности структуры (generic structure potential, по Дж.Р. Мартину). На всем корпусе текстов 2018–2024 гг. (с учетом заместительного материала 2022 г.) выделяется шесть рекуррентных коммуникативных ходов (recurrent moves), т. е. регулярно воспроизводимых в каждом тексте функционально значимых блоков/этапов, из которых формируется общая схематическая структура жанра (move structure, в терминах В.К. Бхатии). Ниже представлена сравнительная таблица, иллюстрирующая эволюцию содержательного наполнения ходов. В ней представлено качественное изменение доминантных ходов и их интерпретационных рамок, а не количественная динамика показателей. Следует подчеркнуть, что анализ частотности используется не как статистический показатель, а как индикатор дискурсивной релевантности и смещения жанровых доминант.

Как следует из представленной табл. 1, жанр ежегодного паослания Президента Федеральному Собранию демонстрирует высокую стабильность схематической структуры: на всем корпусе 2018–2024 гг. устойчиво воспроизводятся шесть рекуррентных коммуникативных ходов. При этом содержательное наполнение и интерпретационные рамки этих ходов претерпевают заметную эволюцию, отражающую изменения социокоммуникативного контекста.

В период с 2018 по 2020 год преобладала риторика социально-экономического «прорыва». Лексема «прорыв» использовалась с высокой частотностью (до 12 раз в 2018 году, 11 раз в 2020 году), а национальные проекты упоминались до 5 раз в одном тексте. Вступительная часть акцентировала преемственность традиций и уверенность в будущем: «Именно в такие поворотные моменты Россия не раз доказывала свою способность к развитию…» (2018). Обзор достигнутого подчеркивал технологический прогресс и центральную роль человека в развитии экономики: «Национальные проекты построены вокруг человека» (2019). Диагностика вызовов фокусировалась на внутренних проблемах (технологическое отставание, снижение рождаемости, демографический спад), в то время как заключительный часть усиливалась оптимистическим представлением будущего: «Сильную, благополучную, современную Россию мы сможем построить только вместе» (2020); «Россия – это мы» (2020).

Начиная с 2021 г., который рассматривается как рубеж структурной трансформации жанра ежегодного Послания Президента Федеральному Собранию, наблюдается переход к новой структурно-функциональной модели жанра. В этой модели демографические вызовы и пандемия COVID-19 усиливают функции защиты национальных интересов и коллективной идентичности, впервые появляется концепт «Традиционные ценности». Обращение от 24.02.2022 фиксирует дискурсивное несоответствие с предыдущей моделью: лексика прорывного развития практически исчезает, доминирует дискурс защиты суверенитета и национальных интересов.

В 2023–2024 гг. доминанта защиты национальных интересов и коллективной идентичности в ежегодных Посланиях Президента Федеральному Собранию приобретает устойчивый характер: лексемы «защита» и «традиционные ценности» занимают центральное положение, национальные проекты интерпретируются через призму ценностно-суверенитетного дискурса, а заключительные части посланий концентрируются на образах героев СВО и риторике готовности к дальнейшему противостоянию.

Таким образом, эволюция схематической структуры послания отражает переход от доминанты прорывного развития и проектирования будущего (2018–2020 гг.) к доминанте защиты национальных интересов, культурного наследия, исторической преемственности и готовности к противостоянию (2021–2024 гг.). Выявленные изменения подтверждают адаптивность институционального жанра к трансформациям социокоммуникативного контекста и его роль в конструировании коллективной идентичности.

Одним из ключевых механизмов формирования, реализации и закрепления данной доминанты выступает межжанровая гибридизация (как проявление или результат интердискурсивности), понимаемая как тактическое перераспределение и функциональное присвоение ресурсов иных речевых жанров в целях усиления институциональной эффективности послания. В 2018–2020 гг. степень гибридизации остается минимальной и преимущественно ориентируется на жанры, связанные с тематикой развития (экономический отчет, научный доклад). Начиная с 2021 г. и особенно с 2022–2024 гг., наблюдается интенсивное включение элементов жанров, усиливающих функции защиты национальных интересов и конструирования коллективной идентичности. Ниже в таблице 2 показано тактическое переприсвоение жанровых ресурсов и их функциональная роль в реализации данной доминанты.

На тактическом уровне анализа межжанровая гибридизация проявляется как осознанное перераспределение ресурсов других жанров для достижения частных институциональных целей – в рассматриваемом случае для усиления функций доминанты защиты национальных интересов и коллективной идентич-

Таблица 2

Динамика межжанрового взаимодействия в ежегодных Посланиях Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию 2018–2024 гг.

Заимствуемый жанр	*2018–2020 гг. (характеристика и примеры)*	*2021–2024 гг. (характеристика и примеры)*	*Функции, реализуемые доминантой защиты национальных интересов и коллективной идентичности*
Торжественная речь (празднична, мемориальная)	Редко; нейтральное упоминание традиций (2018: «сплав традиций и ценностей»).	Систематически; эмоциональное возвеличивание (2021: «духовно-нравственные ценности нас сделали сильнее»; 2023: «гордость за наших бойцов»; 2024: «сердце наполняется гордостью за бойцов СВО»)	Эмоциональная мобилизация и конструирование чувства гордости
Воинский приказ / военная риторика	Отсутствует или косвенно (2018: упоминание оборонного потенциала)	Доминирует (2022: «ответ будет мгновенным»; 2023: «мы готовы к любому развитию событий»; 2024: «не отступят, не предадут»)	Легитимация противостояния, создание бинарной оппозиции «мы/они»
Семейный нарратив	Частично (2019–2020: акцент на семью как основу демографии)	Усиление (2024: «Россия – большая семья»; «защита детей – священный долг»)	Укрепление коллективного «мы», снижение дистанции между властью и обществом
Исторический / мемориальный нарратив	Фоновый компонент (2018–2020 гг.) характеризуется регулярным обращением к концепту «тысячелетней истории» как основанию преемственности и поступательного развития	Центральный (2023: «наследники победителей»; 2024: «энергия героев «русской весны», любовь к Родине, пронесённая через поколения»)	Легитимация текущего противостояния через апелляцию к Великой Отечественной войне и «исторической правде»

ности. Это не случайное заимствование, а стратегическое использование элементов чужих жанров для усиления прагматической силы послания, непрямой реализации институциональных целей и усиления мобилизационного потенциала текста.

В 2018–2020 гг. тактическое перераспределение жанровых ресурсов минимально и преимущественно ориентировано на риторику прорывного развития: элементы экономического отчета (цифры национальных проектов) и научного доклада (технологический потенциал) подчеркивают рациональность и прогресс.

Начиная с 2021 г. наблюдается структурное перераспределение доминант: ресурсы торжественной речи, воинского приказа, семейного нарратива и исторического эпоса переприсвоены с целью создания эмоционального и морального воздействия.

Элементы торжественной речи (праздничной и мемориальной) в 2021–2024 годах приобретают систематический характер и становятся инструментом усиления эмоциональной мобилизации. Высокоэмоциональная оценочная лексика («гордость», «сердце наполняется», «священный долг»), метафоры возвеличивания («духовно-нравственные ценности нас сделали сильнее»), параллелизмы и анафоры («мы вместе прошли… мы вместе отразили…») повышают иллокутивную силу экспрессивных выражений и придают тексту ритуализированный характер коллективного высказывания.

Воинский приказ и военная риторика в 2022–2024 гг. становятся одними из доминирующих элементов гибридизации жанров и выполняют функцию дискурсивной легитимации модели готовности к противостоянию, а также формирования образов врага и защитника. Данная функция обеспечивается посредством использования императивных конструкций и модальных глаголов высокой степени категоричности («ответ будет мгновенным», «готовы к любому развитию событий», «не отступят, не предадут»), лексики решимости («все вытекающие последствия»), а также прецедентных формул, восходящих к военной доктрине. Указанные языковые средства воспроизводят эффект директивности, задают и поддерживают бинарную оппозицию «мы/они».

Семейный нарратив в 2021–2024 годах выполняет функцию укрепления коллективной идентичности. Метафоры родства («Россия – большая семья», «защита детей – священный долг»), притяжательные местоимения («наши бойцы», «наша Родина»), лексика эмоциональной и социальной близости, а также уменьшительно-ласкательные формы способствуют снижению коммуникативной дистанции между властью и обществом. С прагматической точки зрения это усиливает позитивную самопрезентацию группы «Мы».

Исторический дискурс в 2023–2024 гг. занимает центральное положение и выполняет функцию легитимации текущего противостояния через апелляцию к Великой Отечественной войне и концепту «Историческая правда». Данная функция реализуется посредством интертекстуальных связей с прецедентными феноменами («наследники победителей», «заветы предков»), использования эпической лексики («великая история») и временных конструкций, маркирующих преемственность («пронесённая через поколения»). Подобные языковые средства формируют мифологизирующую связь между прошлым и настоящим, усиливают моральную легитимацию («правда за нами») и укрепляют групповую идентичность.

Кроме того, наблюдается переприсвоение жанра экономического отчета. В 2018–2020 гг. национальные проекты репрезентируются как самостоятельное направление политики ускоренного социально-экономического развития (в контексте реализации «майского указа» и достижения целевых показателей роста). В 2024 г. они тактически переформулированы: «новые национальные проекты по защите традиционных ценностей, семьи, здоровья нации» (абз. 70–80). Экономический жанр подчиняется доминанте защиты национальных интересов и демонстрирует политические цели через риторику «развития».

Следовательно, жанровая гибридизация на тактическом уровне способствует непрямой реализации институциональных целей за счет сочетания директивных элементов с эмоциональной близостью и моральной аргументацией, преобразования послания в инструмент институционального воздействия на аудиторию.

На социокритическом уровне жанровая гибридизация выполняет функцию воспроизводства и укрепления институциональных практик в условиях внешних и внутренних вызовов. Переприсвоение жанров усиливает эмоциональное и когнитивное воздействие текста и способствует формированию социальной реальности, где защита национальных интересов и ценностей воспринимается как естественная и социально значимая задача.

Во-первых, жанровая гибридизация способствует смягчению восприятия институциональной иерархии (отношений власти и подчинения между президентом как институциональным субъектом и обществом как адресатом) через использование элементов, характерных для семейного и торжественного дискурса, создает эффект общности («мы – большая семья», «вместе мы непобедимы»). В результате формируется образ институциональной роли президента как защитной и координирующей, а не доминирующей фигуры.

Во-вторых, конструирование бинарной оппозиции «Мы – Они» (через воинский приказ и исторический дискурс) структурирует восприятие внешних и внутренних вызовов, усиливая чувство коллективной ответственности и моральной значимости действий. При этом тексты создают интерпретационные рамки, в пределах которых соответствующие действия репрезентируются как нормативно значимые.

Выявленные дискурсивные тенденции согласуются с данными социологических опросов: уровень одобрения деятельности Президента Российской Федерации и поддержки ключевых государственных инициатив остается стабильно высоким в 2018–2024 гг. [18; 19; 20]. Хотя прямой причинно-следственной связи установить невозможно, такие мотивы, как «защита общих интересов» и «защита традиционных ценностей», часто упоминаются респондентами как причины поддержки.

Таким образом, жанровая гибридизация, усиливающая функции защиты национальных интересов и коллективной идентичности, выступает ключевым механизмом трансформации жанра ежегодного Послания Президента Федеральному Собранию. Интенсивное тактическое перераспределение жанровых ресурсов – торжественной речи, воинского дискурса, семейного нарратива и исторического дискурса – отражает изменение функционально-прагматической направленности текста.

Проведенное исследование ежегодных Посланий Президента Федеральному Собранию за 2018–2024 гг. с позиции критического жанрового анализа выявило значительные изменения жанровой структуры в контексте актуальных социальных и внешних вызовов. Если в 2018–2020 годах доминировали стратегии, связанные с риторикой социально-экономического прорыва, то начиная с 2021 года, и особенно в 2022–2024 годах, происходит чёткую трансформацию жанровой доминанты в сторону защиты национальных интересов, традиционных ценностей и историко-культурной преемственности.

Полученные результаты подтверждают продуктивность критического жанрового анализа для исследования институциональных политических жанров в динамике и демонстрируют адаптивность институционального политического жанра к изменяющимся социальным условиям. Жанровая гибридизация с элементами торжественной речи, воинского дискурса, семейного и исторического дискурса не только обеспечивает легитимацию проводимой государственной политики, но и способствует формированию устойчивого образа коллективного «Мы».

Перспективы дальнейших исследований связаны с применением разработанной методики к другим жанрам президентского дискурса и со сравнительным анализом аналогичных текстов глав других государств.

Статья адресована филологам, специалистам по политической лингвитики, дискурс-анализу и жанроведению, а также ученым и аспирантам, занимающимся изучением современного русского политического дискурса и проблем конструирования коллективной идентичности.

Библиографический список

1. Bhatia V.K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.
2. Bhatia V.K. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum, 2004.
3. Bhatia V.K. *Critical Genre Analysis: Investigating Interdiscursive Performance*. London: Routledge, 2017.
4. Fairclough N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
5. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2nd ed. London: Routledge, 2010.
6. Wodak R. et al. *The Discursive Construction of National Identity*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
7. Van Dijk T.A. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998.
8. Van Dijk T.A. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
9. Van Dijk T.A. Discourse and the Denial of Racism. *Discourse & Society*. 2006; Vol. 17, № 1: 115–154.
10. Bhatia V.K. Interdiscursivity in professional communication. *Discourse & Communication*. 2010; Vol. 4, № 1: 32–50.
11. Martin J.R., Rose D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.
12. Miller C.R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*. 1984; Vol. 70, № 2: 151–167.
13. Miller C.R. Rethinking Genre in School and Society. *Written Communication*. 1994; Vol. 11, № 4: 417–437.
14. Campbell K.K., Jamieson K.H. *Presidents Creating the Presidency: Deeds Done in Words*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
15. Lim E.T. *The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
16. Юе С. Анализ лингвокультурных концептов в политическом дискурсе В.В. Путина. *Политическая лингвистика*. 2019; № 2: 203–206.
17. Ехлакова Н.Ф. Дискурс о здравоохранении в выступлениях президента РФ В.В. Путина: Отстройка от конкурентов. *Коммуникативные исследования*. 2025; Т. 12, № 2: 329–344.

18. *Конфликт с Украиной: оценки конца 2023 – начала 2024 года*. Available at: https://www.levada.ru/2024/02/06/konflikt-s-ukrainoj-otsenki-kontsa-2023-nachala-2024-goda/
19. *Одобрение органов власти*. Available at: https://www.levada.ru/indikatory/odobrenie-organov-vlasti/
20. *Рейтинг одобрения работы Путина составил 78,9 процента, показал опрос ВЦИОМ*. Available at: https://ria.ru/20220506/putin-1787199261.html

References

1. Bhatia V.K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman, 1993.
2. Bhatia V.K. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum, 2004.
3. Bhatia V.K. *Critical Genre Analysis: Investigating Interdiscursive Performance*. London: Routledge, 2017.
4. Fairclough N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
5. Fairclough N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2nd ed. London: Routledge, 2010.
6. Wodak R. et al. *The Discursive Construction of National Identity*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
7. Van Dijk T.A. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998.
8. Van Dijk T.A. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
9. Van Dijk T.A. Discourse and the Denial of Racism. *Discourse & Society*. 2006; Vol. 17, № 1: 115-154.
10. Bhatia V.K. Interdiscursivity in professional communication. *Discourse & Communication*. 2010; Vol. 4, № 1: 32-50.
11. Martin J.R., Rose D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.
12. Miller C.R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*. 1984; Vol. 70, № 2: 151-167.
13. Miller C.R. Rethinking Genre in School and Society. *Written Communication*. 1994; Vol. 11, № 4: 417-437.
14. Campbell K.K., Jamieson K.H. *Presidents Creating the Presidency: Deeds Done in Words*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
15. Lim E.T. *The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
16. Yue S. Analiz lingvokul'turnyh konceptov v politicheskom diskurse V.V. Putina. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 2: 203-206.
17. Ehlakova N.F. Diskurs o zdravoohranenii v vystupleniyah prezidenta RF V.V. Putina: Otstrojka ot konkurentov. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2025; T. 12, № 2: 329-344.
18. *Konflikt s Ukrainoj: ocenki konca 2023 – nachala 2024 goda*. Available at: https://www.levada.ru/2024/02/06/konflikt-s-ukrainoj-otsenki-kontsa-2023-nachala-2024-goda/
19. *Odobrenie organov vlasti*. Available at: https://www.levada.ru/indikatory/odobrenie-organov-vlasti/
20. *Rejting odobreniya raboty Putina sostavil 78,9 procenta, pokazal opros VCIOM*. Available at: https://ria.ru/20220506/putin-1787199261.html

Статья поступила в редакцию 21.05.26

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-393-397

***Qiu Shi**, senior teacher, Inner Mongolia Minzu University (Tongliao, China), E-mail: qs8610@126.com*

CULTURAL AND HISTORICAL CONDITIONING OF CHINESE TRANSLATIONS OF A.P. CHEKHOV'S NOVELLA "THE BLACK MONK". Situated within the theoretical framework of the cultural turn in Translation Studies, this research employs a diachronic comparative method to analyze three 20th-century Chinese translations of Anton Chekhov's novella The Black Monk (by Wu Tao, 1907; Mei Xi, 1952; and Ru Long, 1992). By constructing an analytical framework that integrates the macro-historical context, meso-level translation strategies, and micro-level textual operations, the study elucidates how specific socio-cultural conditions shape translational activity. The strategic configuration of each translation was shaped by three factors: the mode of access to the original, the preparedness of the readership, and the degree of institutional maturity of the translation culture. The trajectory traced across the three translations represents a succession of functional dominants, each responding to the demands of its historical moment. The divergences between the versions emerge as functional elements of cross-cultural interaction, reflecting the changing needs of the receiving culture.

Key words: **translation strategy, adaptation, foreignization, translation transparency, otherness**

***Цю Ши**, ст. преп., Университет Внутренней Монголии Миньцзу, г. Тунляо, E-mail: qs8610@126.com*

КУЛЬТУРНАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ЧЁРНЫЙ МОНАХ»

В русле теоретического осмысления культурного поворота в переводоведении в настоящем исследовании применяется метод диахронического сравнения при анализе трёх китайских переводов повести А. П. Чехова «Чёрный монах», выполненных в XX веке У Тао (1907); Мэй Си (1952); Жу Луном (1992). Посредством построения аналитической рамки, объединяющей макроисторический контекст, мезоуровневые переводческие стратегии и микроуровневые текстовые операции, исследование выявляет воздействие конкретных социокультурных условий на переводческую деятельность. Стратегическая конфигурация каждого перевода сложилась под воздействием трёх факторов: характера доступа к оригиналу, состояния читательской аудитории и степени институциональной зрелости переводческой культуры. Прослеживаемая на материале трёх переводов траектория представляет собой смену функциональных доминант, каждая из которых отвечала на запрос своего исторического момента. Расхождения между версиями предстают как функциональные элементы межкультурного взаимодействия, отражающие меняющийся запрос принимающей культуры.

Ключевые слова: **стратегия перевода, доместикация, форенизация, опосредованный перевод, инаковость**

Перевод как межкультурная коммуникативная практика осуществляется в конкретных исторических условиях и в контексте системы социальных представлений. Его основополагающая задача состоит в преодолении системной языковой и культурной асимметрии между исходным и принимающим социокультурными пространствами. Как отмечает Н.К. Гарбовский, «исторический опыт даёт также возможность убедиться в том, что ... переводческая практика всецело зависит от состояния словесности народа, на язык которого осуществляется перевод, от представлений общества о красивом и правильном» [1, с. 13]. Исходя из этого, в настоящем исследовании каждая переводческая стратегия рассматривается как исторически обусловленный ответ на запрос принимающей культуры, а сами переводческие трансформации трактуются как функциональные элементы межкультурного взаимодействия.

Китайская дискуссия о допустимой мере адаптации иноязычного текста вырастала из конкретных задач культурного строительства, и сами понятия, в которых формулировался выбор переводческой позиции, несли на себе отпечаток этих задач. На протяжении всего XX века выбор переводческой стратегии в Китае определялся взаимодействием политической идеологии, литературных норм и читательских ожиданий, причём наиболее глубокое влияние на переводческую деятельность оказывали идеология и поэтика [2, с. 1443].

Принципиальные трудности в практике художественного перевода возникают тогда, когда культурно-когнитивный фрейм исходного текста существенно расходится с горизонтом ожиданий реципиента. Переводческие решения определяются при этом не только позицией конкретного переводчика, но и всей системой литературных норм, институциональных условий и доступных данному периоду каналов межкультурного посредничества. Стратегическая ориентация перевода определяется не абстрактными представлениями о верности, а конкретными институциональными условиями. Смена доминирующей стратегии при переводе одного и того же текста обусловлена динамикой трёх факторов: характера доступа к оригиналу, состояния читательской аудитории и степени зрелости переводческой культуры. Последовательная форенизация становится возможной по мере формирования аудитории, способной воспринимать инаковость без принудительной адаптации, и переводческой инфраструктуры, располагающей устоявшимися терминологическими средствами.

В качестве объекта исследования выступает повесть А.П. Чехова «Чёрный монах» и её китайские переводы, выполненные в различные исторические периоды XX века.

Цель исследования – выявить закономерности, определявшие выбор переводческой стратегии при обращении к одному и тому же художественному тексту в разных исторических условиях, и построить аналитическую модель, интегрирующую макроисторический контекст, мезоуровневые культурные стратегии и микроуровневые текстовые приёмы. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) систематизировать теоретические подхо-

ды к понятиям «стратегия», «метод» и «приём» в российской и китайской переводоведческих традициях и обосновать единую трёхуровневую аналитическую рамку; 2) реконструировать исторические условия и переводческую генеалогию каждого из трёх переводов, установив характер доступа к оригиналу, наличие или отсутствие текстов-посредников и доминировавшие в соответствующий период литературные нормы; 3) провести сопоставительный анализ текстовых деформаций в трёх версиях на языковом и культурном уровнях, классифицировав их по типам переводческих трансформаций; 4) соотнести выявленные трансформации с макростратегической ориентацией каждого перевода, проследив, каким образом стратегия доместикации или форенизации реализуется через конкретные методы и приёмы; 5) на основе полученных данных охарактеризовать историческую динамику переводческих стратегий и обосновать понимание дихотомии «доместикация — форенизация» как спектра стратегических возможностей, реализация которых определяется запросом принимающей культуры.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые три ключевых перевода повести «Чёрный монах» проанализированы в рамках последовательной трёхуровневой модели «стратегия – метод – приём». Выявлен механизм накопления переводческих деформаций в условиях двойного посредничества, показана неоднородность стратегической конфигурации в переходный период 1950-х годов и обоснована зависимость возможности форенизации от степени зрелости читательской аудитории и переводческой инфраструктуры. Осуществлённый анализ позволил эксплицировать функциональную логику, стоящую за сменой переводческих доминант: ранняя доместикация выполняла функцию культурной легитимации иноязычного текста, конфигурация 1950-х годов отражала сосуществование новых принципов академической точности с инерцией адаптационной традиции, а форенизация 1990-х годов стала ответом на запрос подготовленной аудитории, ожидавшей аутентичного воспроизведения авторского мира.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении представлений о системной природе переводческой стратегии. Работа демонстрирует, что стратегия не сводится к абстрактному выбору между полюсами доместикации и форенизации, а представляет собой иерархически организованный процесс принятия решений, в котором каждый уровень (макростратегия, метод, приём) взаимосвязан с выше- и нижестоящим. Предложенная аналитическая рамка, интегрирующая макро-, мезо- и микроуровни, может применяться при изучении других переводческих корпусов. Исследование вносит вклад в теорию переводческих трансформаций, показывая, каким образом однотипные приёмы (замена, добавление) приобретают различную функциональную нагрузку в зависимости от обслуживаемой ими стратегии.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов в преподавании теории и практики художественного перевода, при разработке курсов по истории русско-китайских литературных связей, а также в переводческой критике. Выявленные закономерности и предложенная классификация приёмов могут служить ориентиром для переводчиков, работающих с культурно маркированными текстами. Материалы исследования способны найти применение при подготовке комментированных изданий русской классики на китайском языке.

Методологическую основу исследования составляет сочетание сравнительно-исторического подхода, позволяющего рассматривать каждый перевод в контексте породившей его эпохи, и сопоставительного текстового анализа, направленного на выявление системных расхождений между оригиналом и переводами. Аналитический инструментарий опирается на типологию переводческих трансформаций Л. С. Бархударова (перестановки, замены, добавления, опущения) и на иерархическую модель «стратегия – метод – приём», разработанную в китайском переводоведении (Фан Мэнчжи, Сюн Бин, Хуан Чжунлянь). Их совмещение даёт возможность проследить переводческий процесс от макроуровня культурной позиции до микроуровня конкретных лексических и синтаксических решений.

Теоретический диалог между Китаем и Россией о переводческих стратегиях, методах и приёмах

В настоящем исследовании понятие «стратегия перевода» используется для обозначения целостного плана переводческой деятельности. В китайской переводоведческой традиции 翻译策略 (translation strategy) представляет собой комплекс мыслительных установок, подходов, методов и процедур. Мыслительные установки укоренены в макротеории или накопленном переводческом опыте, подходы обозначают практические пути достижения поставленной цели, методы воплощаются в конкретных инструментальных приёмах, а процедуры регламентируют последовательность их применения. Указанные четыре компонента находятся в отношениях взаимодополнения и совместно формируют единый план, направляющий переводческую практику [3, с. 98]. Сюн Бин характеризует стратегию перевода как совокупность принципов и принимаемых решений, на которые опираются в переводческой деятельности для достижения конкретной цели перевода, выделяя такие её ключевые характеристики, как макроскопичность, целенаправленность и системность [4, с. 83].

В российской теории стратегия перевода осмысляется как системное понятие. В.Н. Комиссаров определяет её как совокупность принципиальных установок, лежащих в основе переводческой деятельности: «в основе переводческой стратегии лежит ряд принципиальных установок, из которых сознательно или бессознательно исходит переводчик [5, с. 195]. Н.К. Гарбовский раскрывает сущность стратегии как генеральную линию поведения переводчика, то есть способ преобразования исходного текста, который избирается после осознания конечной цели перевода [1, с. 508]. Таким образом, стратегия предстаёт как механизм трансформации цели в конкретные действия. Приведённые подходы перекликаются с дихотомией «принципы – решения» и «мысли – процедуры», принятой в китайском переводоведении.

Переводческий метод трактуется как конкретный путь, последовательность действий или средства, применяемые в переводческой деятельности на основе определённой переводческой стратегии для достижения поставленной цели перевода [4, с. 83]. Доместикация и форенизация могут выступать в качестве стратегии на культурном уровне, одновременно проявляясь как конкретные методы на текстовом уровне. Аналогично дословный и вольный переводы, будучи традиционными переводческими методами, в определённых теоретических парадигмах способны приобретать статус стратегического выбора. Данные категории не образуют жёсткой дихотомии и в различных контекстах функционируют как взаимодополняющие элементы переводческого инструментария [3, с. 100]. (Для обеспечения терминологической ясности необходимо обосновать выбор русских эквивалентов для китайских понятий «чжии» (直译) и «дуйи» (对译). Опора сделана на дефиниции из «Толкового переводоведческого словаря» Л.Л. Нелюбина. Седьмое определение термина «дословный перевод – сохранение близкой к оригиналу синтаксической конструкции и лексического состава при корректной передаче смысла» (Нелюбин, 2003: 50) соответствует трактовке «直译» (чжии) у Хуан Чжунляня как стратегии полного перевода, обеспечивающей передачу содержания оригинала с учётом его формы и приемлемости для читателя (Хуан Чжунлянь, 2022: 35). Поэтому для 直译 (чжии) принят термин «дословный перевод»).

В системе Хуан Чжунляня дословный и вольный переводы позиционируются как две основные стратегии, на базе которых формируются семь конкретных методов: пословный перевод, добавление, опущение, перестановка, замена, членение и объединение [6, с. 3]. (Термин «пословный перевод» выбран для передачи понятия 对译 (дуйи) на основании первого и второго определений из того же словаря: «1. Перевод слово в слово» и «2. Пословная передача смысла и содержания с учётом синтаксиса и стиля...» (Нелюбин, 2003: 161). Это (при исключении конкретных указаний на сферу устного перевода, нерелевантных для контекста данного исследования художественного текста) соотносится с определением Хуан Чжунляня, где «дуйи» трактуется как пословный перевод, обеспечивающий соответствие на уровнях формы, семантики и прагматики (Хуан Чжунлянь, 2022: 41). 对译 (дуйи) рассматривается как метод в рамках стратегии 直译 (чжии), поэтому в исследовании используется термин «пословный перевод» в немеханистическом значении).

В рамках иерархической структуры «стратегия – метод – приём» сохраняется направляющая функция стратегии, тогда как методам придаётся систематизированный характер, операциональная чёткость и обучаемая форма, что обеспечивает их практическую применимость в переводческой деятельности.

В российской лингвистической школе перевода методы перевода получили конкретизацию посредством понятия системных переводческих трансформаций. Л.С. Бархударов сводит все виды переводческих трансформаций к четырём элементарным типам: перестановки, замены, добавления и опущения [7, с. 190], каждый из которых на практике детализируется до множества ситуативных переводческих приёмов.

Стратегия задаёт макроперспективу и определяет культурную позицию в переводческой деятельности. Метод, в свою очередь, предлагает обобщённые пути и типовые трансформации, обеспечивающие реализацию стратегической направленности. Технический приём выступает как микротехника, предназначенная для решения локальных языковых проблем в рамках конкретного метода и представляющая собой его операционную конкретизацию. Таким образом, сквозная аналитическая рамка, охватывающая макро-, мезо- и микроуровни, позволяет рассматривать переводческую деятельность как иерархизированный процесс принятия решений, в котором каждый уровень взаимосвязан с вышестоящим и нижестоящим.

Исторический контекст и переводческая генеалогия трёх переводов

Первый перевод прозы Чехова на китайский язык был выполнен У Тао. В июне 1907 года шанхайское издательство «Шанъу» опубликовало отдельным изданием рассказ «Чёрный монах». Гэ Баоцюань отмечает, что «по современным историческим данным, появившийся в далёком 1907 году перевод У Тао, возможно, является самым ранним переводом произведения Чехова» [8, с. 83]. Перевод был выполнен через двойное посредничество: У Тао опирался на японский перевод Усуда Дзануна (薄田斬雲), который, в свою очередь, восходил к английской версии. При сопоставлении с русским оригиналом в тексте У Тао обнаруживаются многочисленные сокращения, смысловые сдвиги и замены культурных реалий. Однако, как указывает Тарумото Теруо, «в переводе совершенно отсутствуют места, где сюжет был бы существенно дополнен или переработан; фактом является то, что перевод на китайский язык почти полностью верен японскому оригиналу» [9, с. 50]. Значительная часть расхождений с чеховским текстом объясняется не индивидуальной стратегией китайского переводчика, а деформациями, накопившимися в переводческой цепочке. Вместе с тем в версии У Тао присутствуют и собственные акты доместикации, к которым относятся замена нарративного стиля оригинала сказово-повествовательной манерой ки-

тайской классической повести, преобразование пушкинской цитаты в стилизацию в жанре чуских строф и использование при передаче отдельных понятий культурно-специфических аллюзий, апеллирующих к узнаваемым для китайского читателя образам национальной традиции.

Второй рассматриваемый перевод, выполненный Мэй Си, появился в период расцвета советско-китайских отношений. Объём переводов русской и советской литературы, опубликованных в Китае в 1950-е годы, значительно превзошёл суммарное количество переводов, выполненных за предыдущие полвека. Параллельно повысилось качество переводов, была преодолена распространённая ранее практика перевода русской классики через промежуточные языки [10, с. 159]. Мэй Си перевёл «Чёрного монаха» непосредственно с русского оригинала по изданию Гослитиздата 1950 года. Издание выстроено в виде билингвы: русский и китайский тексты размещены параллельно, русская часть снабжена знаками ударения, а китайский перевод дополнен лексико-грамматическими комментариями. В аннотации прямо обозначена переводческая установка: «перевод по возможности сохраняет синтаксис подлинника для удобства сопоставления» [11]. Эта установка определила стратегию, близкую к форенизации. Вместе с тем в сфере имён собственных и культурных реалий в переводе Мэй Си обнаруживаются элементы доместикации, что создаёт внутреннюю неоднородность, характерную для переходного периода 1950-х годов.

История литературных связей между Китаем и СССР во второй половине XX века развивалась в три этапа. В 1950-е годы, в период «этапа принятия», активно усваивался советский литературный опыт. В 1960–1970-е годы, на «этапе отторжения», официальные переводы русской литературы практически прекратились. В 1980–1990-е годы, в «этап избирательного усвоения», акцент сместился на эстетическую и филологическую точность передачи текста [10, с. 159–160]. Переводческая деятельность Жу Луна вписывается в эту периодизацию. Его первая версия «Чёрного монаха» (1953) была выполнена с английского перевода Констанс Гарнетт в русле «этапа принятия». Позднее Жу Лун освоил русский язык и поставил цель заново перевести все произведения Чехова непосредственно с подлинника. С 1980 года при поддержке Ба Цзиня шанхайское издательство «Ивэнь» начало выпускать «Собрание сочинений Чехова» в его переводе, опиравшемся на русское издание 1960 года. Переработанная версия «Чёрного монаха» вошла в седьмой том, вышедший в 1992 году [12, с. 34–36]. К этому времени в восприятии русской классики утвердился «этап избирательного усвоения», где приоритет отдавался аутентичной передаче чеховского текста.

Три версии «Чёрного монаха» зафиксировали конкретные исторические моменты. В каждом из них условия переводческой деятельности, включая доступ к оригиналу, наличие или отсутствие текстов-посредников, идеологический контекст, состояние читательской аудитории и терминологического аппарата, определяли доминирующую стратегическую ориентацию. Анализ переводческих решений, принятых в этих трёх исторических точках, позволяет проследить, каким образом менялись способы взаимодействия китайской переводческой культуры с иноязычным художественным текстом на протяжении XX века.

Историческое отражение стратегии перевода

Каждый из трёх переводов «Чёрного монаха» демонстрирует уникальную стратегическую конфигурацию, в рамках которой разнонаправленные тенденции по-разному соотносятся на различных уровнях текстовой структуры, а выбор между доместикацией и форенизацией формируется множеством локальных решений, учитывающих доступ переводчика к оригиналу, поэтические нормы эпохи и состояние читательской аудитории.

Оригинал: <...> … хоть садись и балладу пиши. … было весело и жизнерадостно … То, что было декоративною частью сада … производило на Коврина … сказочное впечатление. … издевательств над природой! … канделябры и даже 1862 из слив …» [13, с. 226].

Перевод У Тао: … 禁不住起了遠隔塵世之想。 … 這幾處自然成了別一洞天。大似晉朝漁夫入去的桃源。 …白叔忒斯开在花园里装饰的处在。把个柯林从幼小时。就生起奇异的感想。…徒然被天然景物。作爲嘲笑的材料。… 燈火臺啊。還有許多梅樹…» [14, с. 3].

Перевод Мэй Си : … 想坐下來,寫個山歌。…在悪劣的天氣,也是很有生氣和愉快的。 … 感到是置身於温柔的花园之中…曾使高無灵…覺得是個蓬莱仙境。 … 對自然界的嘲弄都有! …七星燈台，甚至還有由李樹» [11, с. 7].

Перевод Жу Луна : … 恨不得坐下来，写一篇叙事诗 …充满生趣。…花园里专供观赏的那一部分…当初在柯甫陵小时候却给他留下了仙境般的印象。 … 简直是对大自然的嘲弄! … 枝形烛台…» [15, с. 132].

В версии У Тао настроение, побуждающее к созданию баллады, трансформируется в формулу «远隔尘世之想» (досл. мысли об удалении от мирской суеты), что смещает акцент с творческого акта на созерцательное состояние. Данная трансформация была унаследована из японского текста, где абстрактное чеховское настроение уже подверглось конкретизации, а У Тао, следуя источнику, закрепил её формулой, отсылающей к традиционному мотиву отшельничества. Одновременно переводчик вводит в описание сада образ 桃源 («персиковый источник»), который отсылает к каноническому тексту Тао Юаньмина и привносит в повествование мотив утопического убежища. Обращение к этому образу обусловлено двумя факторами. С одной стороны, доступ У Тао к оригиналу был ограничен двойным посредничеством, что накладывало объективные ограничения на точность воспроизведения исходного текста. С другой стороны, поэтические нормы начала XX века, укоренённые в традиции китайской пейзажной литературы, направляли переводческую рефлексию в сторону узнаваемых для читателя образов. Обращение к 桃源 выступает функциональным элементом межкультурного взаимодействия: китайский читатель, незнакомый с европейской традицией романтического пейзажа, воспринимал текст в привычной системе эстетических координат, где мотив идеального убежища, изолированного от мирской суеты, обладал устойчивой культурной значимостью.

Мэй Си передаёт «балладу» словом 山歌 («народная песня»), понижая романтический регистр до фольклорного уровня. В этом решении проявляется отмеченная выше двойственность переводческой практики 1950-х годов. Прямой доступ к русскому оригиналу, ставший возможным после преодоления практики перевода через промежуточные языки, сочетался с поэтическими нормами эпохи, ориентированными на массового читателя и требовавшими адаптации культурно-специфических элементов к привычным для аудитории формам. Сходный механизм обнаруживается в передаче других фрагментов описания сада: «сказочное впечатление» преобразуется в 蓬莱仙境 («райский остров Пэнлай»), а «канделябры» заменяются на 七星燈台 («светильник семи звёзд»), насыщенный даосской и фольклорной символикой. В каждом из этих случаев переводчик, располагая прямым доступом к оригиналу, в ключевых лексических точках встраивает элементы национальной культуры.

Жу Лун использует понятие 叙事诗 («повествовательная поэма»), удерживая романтическую иронию и литературный регистр оригинала. «Сказочное впечатление» передано как 仙境般的印象, а «канделябры» – нейтральным 枯枝形烛台 («подсвечник в форме ветвей»), что сохраняет поэтический ореол и предметный состав без привнесения специфически китайских культурных коннотаций. Возможность такой стратегической ориентации была подготовлена условиями «этапа избирательного усвоения». К 1990-м годам сформировалась читательская аудитория, для которой непосредственное восприятие иноязычных культурных реалий не требовало обязательной адаптации. Запрос принимающей культуры сместился в сторону аутентичной передачи авторского текста, и стратегия Жу Луна явилась закономерным ответом на этот запрос.

Различия в передаче данного фрагмента определяются доступом к оригиналу и доминировавшими в соответствующие периоды литературными нормами. Версия У Тао, опосредованная японским текстом, наследует уже осуществлённую в нём конкретизацию абстрактного настроения и доводит её до формулы, отсылающей к традиционному мотиву отшельничества. Мэй Си, располагая прямым доступом к оригиналу, сохраняет предметный состав и синтаксическую структуру, однако в ключевых лексических точках, таких как 山歌, 蓬莱仙境 и 七星燈台, встраивает элементы национальной культуры. Жу Лун добивается наиболее полного соответствия оригиналу, избегая как снижения романтического регистра, так и привнесения специфически китайских культурных коннотаций.

Та же закономерность прослеживается при передаче прямых литературных отсылок, требующих от читателя узнавания исходного контекста. Примером служит пушкинская цитата из «Евгения Онегина», которую Коврин тихо напевает, глядя на Таню.

Оригинал: Он <...> запел тихо: «Онегин, я скрывать не стану, Безумно я люблю Татьяну» [13, с. 230].

Перевод У Тао: 嘴里吟着布希根诗句一节道：«吾虽**至于狂**痴兮，不能禁爱怜恋人之思！» (Досл.: Тихо напев стихотворение Бусигэна: «Пусть я дошёл до безумия, не могу запретить мыслей о любви к возлюбленной!») [14, с. 11].

Перевод Мэй Си：并低声地吟起：奥涅金，我不想隐瞒，我是热爱丹契亚娜. (Досл.: И тихо напел: «Онегин, я не хочу скрывать, я горячо люблю Даньцияну…») [11, с. 165].

Перевод Жу Луна：轻声唱道：奥涅金，我不打算隐瞒，我疯狂地爱着塔吉雅娜。①（注：①引自普希金的诗体小说 《叶甫盖尼 ·奥涅金》。）(Досл.: Тихо пропел: «Онегин, я не намерен скрывать, я безумно люблю Татьяну…» ① примечание: цитируется по роману в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин») [15, с. 135].

Данный фрагмент, представляющий собой прямую цитату из пушкинского «Евгения Онегина», несёт в себе отчётливый русско-литературный и культурный смысл. Различия в обработке этого культурно-специфического элемента наглядно показывают, как переводчики разных эпох выбирают конкретные приёмы в соответствии со своей культурной позицией и общей стратегией перевода.

На уровне макростратегии версия У Тао следует логике доместикации, в рамках которой исходный культурно-специфический элемент замещается формой, укоренённой в принимающей литературной традиции. На уровне метода данная стратегия реализуется через приёмы замены и добавления. Указание на пушкинский источник было устранено уже на японском этапе переводческой цепочки, и У Тао, следуя японскому тексту, воспроизвёл это решение. Имена собственные «Онегин» и «Татьяна» полностью заменяются абстрактными лирическими субъектами, характерными для китайской классической поэзии, а именно 吾 («я») и 恋人 («возлюбленная»). Для согласования с этой заменой переводчик вводит синтаксические структуры и лексический стиль, свойственные «Чуцы» (楚辞), и использует форму чуских строф, не имеющую аналогов в японской традиции. Данный приём, относимый, в классификации Бархударова, к заменам, выполняет двойную функцию: он придаёт фрагменту возвышенное звучание и вписывает его в привычную для китайского читателя эстетическую систему координат. Инокультурный аллюзивный пласт оказывается тем самым включённым в рамки местной литературной традиции. Это решение функционально соответствовало условиям начала XX века: читательская аудитория ещё не

обладала знанием пушкинского имени, а поэтические нормы эпохи требовали оформления поэтического фрагмента в узнаваемых для национальной традиции формах.

В переводе Мэй Си макростратегия совмещает элементы форенизации и доместикации. На уровне метода переводчик применяет пословный перевод при передаче имени 奥涅金 («Онегин»), удерживая ключевой культурный маркер, и одновременно прибегает к приёму замены при передаче глагола «безумно люблю», используя смягчённый вариант 热爱 («горячо люблю»). Сохранение культурного маркера стало возможным благодаря прямому доступу к оригиналу, тогда как замена в области эмоциональной лексики обусловлена литературными нормами 1950-х годов, ориентированными на массового читателя и укоренёнными в традиции сдержанного выражения чувств. Каждый из этих приёмов выполняет свою функцию в рамках общей стратегии перевода, и их сочетание отражает условия переходного периода, в которых формировался текст Мэй Си.

В переводе Жу Луна макростратегия последовательно ориентирована на форенизацию. На уровне метода это достигается через пословный перевод имён собственных и сохранение эмоциональной интенсивности глагола (疯狂地爱着), а также через приём добавления, реализованный в форме постраничного примечания, эксплицирующего интертекстуальную связь. В терминах иерархии «стратегия – метод – приём», установленной в первой главе настоящей работы, данное примечание представляет собой микроуровневую операцию, подчинённую мезоуровневому методу добавления, который обслуживает макроуровневую стратегию форенизации. В отличие от версии Мэй Си, где сведения об источнике цитаты присутствовали лишь в русской части билингвального издания, у Жу Луна эта информация впервые вынесена непосредственно в китайский текст и включена в читательский опыт любого носителя языка.

Сходная картина наблюдается при передаче библейской аллюзии на царя Ирода. В оригинале реплика Коврина: «Да, конечно, я – Ирод, а ты и твой папенька – египетские младенцы», насыщена горькой самоиронией, направленной одновременно на себя и на окружающих. На уровне макростратегии версия У Тао следует той же логике доместикации, однако важнейшая часть трансформации произошла уже на японском этапе переводческой цепочки: Усуда Дзанун заменил чеховскую метафору нейтральным выражением 殺された子供 («убитые дети»), устранив иронический регистр. У Тао, следуя японскому тексту, воспроизвёл эту редукцию и одновременно на микроуровне ввёл собственный приём замены, усилив экспрессию резко окрашенным словом 刽子手 («палач»). Кроме того, форма передачи имени Ирода – 海洛芝特 – представляет собой транслитерацию, которая в современном китайском языке не соотносится с устоявшимся библейским именованием 希律, что ослабляет узнаваемость аллюзии для читателя.

Мэй Си и Жу Лун, обращавшиеся непосредственно к русскому оригиналу, восстанавливают чеховскую аллюзию в её полноте, однако используют для этого разные методы. На уровне приёмов Мэй Си добавляет определение 无辜的 («невинные»), которое отсутствует в оригинале, но облегчает идентификацию аллюзии читателем, ещё не обладающим устойчивым знанием библейского контекста. Жу Лун, напротив, применяет пословный перевод, используя форму 希律, закреплённую в китайском библейском узусе, что представляет собой приём, последовательно реализующий макростратегию форенизации. Различие между двумя подходами отражает общую закономерность: возможность прямой форенизации находится в прямой зависимости от степени укоренённости соответствующих культурных знаний в читательской среде. К 1990-м годам читательская аудитория, знакомая с библейскими сюжетами, была значительно шире, чем в 1907 или 1952 году, и эта изменившаяся культурная ситуация сделала возможным переводческое решение, опирающееся на узнаваемый для читателя библейский код без дополнительных описательных пояснений.

Таким образом, три версии пушкинской цитаты и библейской аллюзии демонстрируют, как одна и та же макростратегическая ориентация реализуется через конкретные методы и приёмы в зависимости от доступных переводчику условий. В переводе У Тао, опосредованном двойным переводом, стратегия доместикации реализуется через приёмы замены и добавления, унаследованные из промежуточных текстов и дополненные собственными решениями переводчика. В переводе Мэй Си, выполненном с оригинала в условиях переходного периода, стратегия совмещает форенизацию и доместикацию, что на уровне приёмов выражается в одновременном использовании пословного перевода и замены; при этом сведения об источнике цитаты присутствуют в русской части билингвального издания, но не включены в китайский текст, а культурно-специфические элементы сопровождаются описательными уточнениями. В версии Жу Луна стратегия форенизации реализуется через пословный перевод и добавление, причём паратекстуальный элемент впервые вводится непосредственно в китайский перевод, а узнаваемые для подготовленного читателя культурные коды используются без дополнительных пояснений.

Стратегическая конфигурация каждого из трёх переводов «Чёрного монаха» сложилась под воздействием характера доступа к оригиналу, состояния читательской аудитории и той функции, которую перевод выполнял в принимающей культуре.

В версии У Тао двойное посредничество привело к тому, что текст, достигший китайского переводчика, уже содержал значительный пласт адаптационных решений, принятых его предшественниками по переводческой цепочке. Данное обстоятельство ограничивало возможность воспроизведения иноязычных культурных элементов в их исходной форме. Собственные акты доместикации переводчика локализованы в отдельных фрагментах и не образуют последовательной стратегической линии. В версии Мэй Си прямое обращение к русскому оригиналу и установка на самостоятельное изучение русского языка, заявленная в предисловии к изданию, создали условия для форенизации на синтаксическом уровне. Одновременно поэтические нормы 1950-х годов, ориентированные на массового читателя, обусловили сохранение элементов доместикации в сфере имён собственных и культурных реалий. В версии Жу Луна сформировавшаяся читательская аудитория, устоявшийся терминологический аппарат и институционализированное переводческое образование сделали возможной форенизацию на всех уровнях текста.

Траектория, прослеживаемая на материале трёх переводов, представляет собой смену функциональных доминант, каждая из которых отвечала на запрос своего исторического момента. Ранняя доместикация выполняла функцию культурной легитимации иноязычного текста в условиях опосредованного перевода и неподготовленной аудитории. Конфигурация 1950-х годов, совмещавшая форенизацию и доместикацию в рамках одного перевода, отражала сосуществование новых принципов академической точности с инерцией предшествующей адаптационной традиции. Форенизация 1990-х годов стала ответом на запрос подготовленной аудитории, ожидавшей от перевода аутентичного воспроизведения авторского мира.

Дихотомия доместикации и форенизации описывает, таким образом, не два взаимоисключающих полюса, а спектр стратегических возможностей, реализация которых определяется конкретными историческими условиями. Выбор между адаптацией и сохранением инаковости складывается из множества локальных решений, в каждом из которых отражается меняющийся запрос принимающей культуры.

Библиографический список

1. Гарбовский Н.К. *Теория перевода.* Москва: Издательство Московского университета, 2007.
2. 查明建, 谢天振. 中国20世纪外国文学翻译史(上、下卷). 武汉: 湖北教育出版社, 2007. (Чжа М., Се Т. *История перевода зарубежной литературы в Китае в XX веке:* в двух т. Ухань: Хубэйское издательство просвещения, 2007).
3. *方梦之. 应用翻译研究：原理、策略与技巧. 上海: 上海外语教育出版社.* 2013. (Фан М. *Исследования по прикладному переводу: принципы, стратегии и приёмы.* Шанхай: Шанхайское издательство преподавания иностранных языков, 2013).
4. 熊兵. *翻译研究中的概念混淆——以"翻译策略"、"翻译方法"和"翻译技巧"为例. 中国翻译.* 2014; № (3): 82–88. (Сюн Б. Смешение понятий в переводоведении – на примере «переводческой стратегии», «переводческого метода» и «переводческого приёма». *Китайский перевод.* 2014; № 3: 82–88).
5. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты):* учебник. Москва: Высшая школа, 1990.
6. 黄忠廉, 信娜, 等. *俄汉双向全译方法论. 北京：科学出版社,* 2022. (Хуан Ч., Синь На и др. *Методология полного двустороннего русско-китайского перевода.* Пекин: Научное издательство, 2022).
7. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода).* Москва: Международные отношения, 1975.
8. *戈宝权, 契诃夫和中国. 文学评论.* 1960; № (1): 77–89. (Гэ Б. Чехов и Китай. *Вэньсюе пинлунь.* 1960; № 1: 77–89).
9. 樽本照雄. *呉構の漢訳チエーホフ. 清末小説.* 2010; № 33: 31–51. (Тарумото Т. Китайский перевод Чехова, выполненный У Тао. *Литература конца Цин.* 2010; № 33: 31–51).
10. 陈建华. *二十世纪中俄文学关系. 北京：高等教育出版社,* 2002. (Чэнь Ц. *Китайско-русские литературные связи в XX веке.* Пекин: Издательство «Высшее образование», 2002).
11. 契诃夫 安 巴., *黑衣僧. 梅溪译. 北京: 中华书局,* 1952. (Чехов А.П. *Чёрный монах.* Перевод Мэй Си. Пекин: Издательство «Чжунхуа шуцзюй», 1952).
12. 王培元. *翻译家汝龙. 书城.* 2013; № (02): 29–36. (Ван П. Переводовед Жу Лун. *Книжный город.* 2013; № 2: 29–36).
13. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем:* в 30 т. *Сочинения:* в 18 т. Москва: Наука, 1974–1982, 1892–1894; Москва: Наука, 1985; Т. 8.
14. 契诃夫 安 巴. *黑衣教士. 吴梼译. 上海: 上海商务印书馆,* 1907. (Чехов А.П. *Чёрный монах*. Перевод У Тао. Шанхай: Шанхайское коммерческое издательство, 1907).
15. 契诃夫 安 巴. *契诃夫文集.十六卷本. 第九卷. 汝龙(译),* 1992. (Чехов А.П. *Собрание сочинений А.П. Чехова:* в 16 т. Перевод с русского Жу Лун. Шанхай: Шанхайское издательство «Ивэнь», 1992; Т. 9).

References

1. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2007.
2. 查明建, 谢天振. 中国20世纪外国文学翻译史(上、下卷). 武汉: 湖北教育出版社, 2007. (Chzha M., Se T. *Istoriya perevoda zarubezhnoj literatury v Kitae v XX veke:* v dvuh t. Uhan': Hub`ejskoe izdatel'stvo prosvescheniya, 2007).

3. *方梦之. 应用翻译研究：原理、策略与技巧. 上海: 上海外语教育出版社.* 2013. (Fan M. *Issledovaniya po prikladnomu perevodu: principy, strategii i priemy.* Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo prepodavaniya inostrannyh yazykov, 2013).
4. 熊兵. *翻译研究中的概念混淆——以"翻译策略"、"翻译方法"和"翻译技巧"为例. 中国翻译.* 2014; № (3): 82–88. (Syun B. Smeshenie ponyatij v perevodovedenii – na primere «perevodcheskoj strategii», «perevodcheskogo metoda» i «perevodcheskogo priema». *Kitajskij perevod.* 2014; № 3: 82-88).
5. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty):* uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
6. 黄忠廉，信娜，等. *俄汉双向全译方法论. 北京：科学出版社,* 2022. (Huan Ch., Sin' Na i dr. *Metodologiya polnogo dvustoronnego russko-kitajskogo perevoda.* Pekin: Nauchnoe izdatel'stvo, 2022).
7. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda).* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
8. 戈宝权, *契诃夫和中国. 文学评论.* 1960; № (1): 77–89. (G`e B. Chehov i Kitaj. *V`en'syue pinlun'.* 1960; № 1: 77-89).
9. 樽本照雄. *呉構の漢訳チェーホフ. 清末小説.* 2010; № 33: 31–51. (Tarumoto T. Kitajskij perevod Chehova, vypolnennyj U Tao. *Literatura konca Cin.* 2010; № 33: 31-51).
10. 陈建华. *二十世纪中俄文学关系. 北京：高等教育出版社,* 2002. (Ch`en' C. *Kitajsko-russkie literaturnye svyazi v XX veke.* Pekin: Izdatel'stvo «Vysshee obrazovanie», 2002).
11. 契诃夫 安 巴., *黑衣僧. 梅溪译. 北京: 中华书局,* 1952. (Chehov A.P. *Chernyj monah.* Perevod M`ej Si. Pekin: Izdatel'stvo «Chzhunhua shuczyuj», 1952).
12. 王培元. *翻译家汝龙. 书城.* 2013; № (02): 29–36. (Van P. Perevodoved Zhu Lun. *Knizhnyj gorod.* 2013; № 2: 29-36).
13. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1982, 1892-1894; Moskva: Nauka, 1985; T. 8.
14. 契诃夫 安 巴. *黑衣教士. 吴樗译. 上海: 上海商务印书馆,* 1907. (Chehov A.P. *Chernyj monah.* Perevod U Tao. Shanhaj: Shanhajskoe kommercheskoe izdatel'stvo, 1907).
15. 契诃夫 安 巴. *契诃夫文集.十六卷本. 第九卷. 汝龙(译),* 1992. (Chehov A.P. *Sobranie sochinenij A.P. Chehova:* v 16 t. Perevod s russkogo Zhu Lun. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo «Iv`en'», 1992; T. 9).

Статья поступила в редакцию 19.05.26

УДК 82-4 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-397-400

Chernova Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian and World Literature on the Faculty of Translation and Interpreting, senior researcher of Laboratory for Comparative Literature and Cultural Diplomacy, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: iu.v.chernova@linguanet.ru*
Belyakov D.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Director of Institute of International Relations and Social-Political Sciences, Head of Laboratory for Comparative Literature and Cultural Diplomacy, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: d.a.belyakov@linguanet.ru*

MISE-EN-SCÈNE AS A STRUCTURAL AND SEMANTIC PRINCIPLE OF THEATRICALITY IN THOMAS MANN'S NOVELLA "LUISCHEN". The article examines the poetics of theatricality in Thomas Mann's early novella "Luischen" through the analytical lens of mise-en-scène. In Mann's work, theatricality is realised not merely at the level of the "world-as-theatre" metaphor, which derives from the Shakespearean tradition, but also at the level of the text's compositional and discursive structure, where mise-en-scène functions as the dominant meaning-generating mechanism. The study argues that mise-en-scène in the novella does not operate as an auxiliary device; rather, it constitutes a fundamental structural and semantic principle that governs the narrative's compositional organisation, the system of psychological characterisation, and the philosophical conception of the work. This principle enables the artistic realisation of the novella's central theme – the tragic subjugation of existential experience to the laws of theatrical performance – which manifests itself in the systematic transformation of everyday scenes into stage compositions, and of characters into bearers of masks and dramaturgical personae.
Key words: **Thomas Mann, Luischen, novella, theatricality, mise-en-scène, world-theatre metaphor**

Ю.В. Чернова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. отечественной и зарубежной литературы, ст. науч. сотр. науч. лаб. сравнительного литературоведения и культурной дипломатии, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: iu.v.chernova@linguanet.ru*
Д.А. Беляков*, канд. филол. наук, доц., директор института международных отношений и социально-политических наук, зав. лаб. сравнительного литературоведения и культурной дипломатии, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: d.belyakov@linguanet.ru*

МИЗАНСЦЕНИРОВАНИЕ КАК СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОЙ ПРИНЦИП РЕАЛИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОСТИ В НОВЕЛЛЕ ТОМАСА МАННА «ЛУИЗХЕН»

В настоящей статье исследуется поэтика театральности в ранней новелле Томаса Манна «Луизхен» сквозь призму мизансценирования. Театральность в произведении Манна реализуется не только на уровне метафоры «мир – театр», восходящей к шекспировской традиции, но и на уровне композиционно-речевой структуры текста, где мизансценирование выступает в качестве доминирующего смыслообразующего механизма. В работе обосновывается, что мизансценирование не является в новелле вспомогательным приемом, а представляет собой фундаментальный структурно-смысловой принцип, определяющий композиционную организацию повествования, систему психологической характеристики персонажей и философскую концепцию произведения. Данный принцип обеспечивает художественную реализацию центральной темы новеллы – трагического подчинения экзистенциального опыта законам театрального спектакля, что выражается в последовательной трансформации бытовых сцен в мизансцены, а персонажей – в носителей масок и амплуа.
Ключевые слова: **Луизхен, Томас Манн, новелла, театральность, мизансценирование, метафора «мир – театр»**

Театральность как эстетическая и культурная категория представляет собой сложный феномен, выходящий за рамки собственно театрального искусства. В современном литературоведении и театроведении она рассматривается как механизм, связывающий художественный текст с его сценической репрезентацией [1], а также как инструмент анализа социальных и психологических процессов [2]. Основная проблема заключается в многозначности термина: театральность трактуется и как свойство драматургического текста, и как качество его постановки, и как универсальный принцип организации культурного пространства [3].

Ключевой для понимания театральности является оппозиция: театр как институциональное искусство противопоставляется театральности как преувеличенному качеству, направленному на привлечение внимания. Развивая эту идею, стоит отметить, что театральность возникает в момент конфликта между «реальным» и «воображаемым», когда пространство действия становится зеркалом социальных условностей.

Как отмечает H.R. Vaget, «Луизхен» относится к числу новелл, которые «на самом деле рассказываются ради спектакля; он составляет ядро текста» [4, с. 542]. Избранный аспект исследования новеллы классика немецкой литературы представляет собой один из новых подходов, вырабатываемых современной литературоведческой наукой, а также позволяет продолжить актуальные для отечественного литературоведения исследования в области синтеза искусств [5; 6], устанавливая связи словесного творчества и театрального искусства [7; 8].

Из числа исследований, так или иначе затрагивающих новеллу «Луизхен», стоит в первую очередь отметить работы Н.С Павловой [9]; H.R. Vaget [4] Л.А. Мельниковой [10]. Однако театральность, выступающая одной из значимых категорий в поэтике ранних новелл Томаса Манна, по-прежнему остается недостаточно изученной.

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что данная работа призвана восполнить пробел в изучении приёмов, формирующих театральное начало в новелле, среди которых особое место занимает мизансценирование.

Цель – доказать, что мизансценирование служит в новелле основным способом объективации театральности, формируя особый тип художественного мира, где пространство, жест, поза и взгляд становятся носителями драматического конфликта.

Объектом исследования является текст новеллы Томаса Манна «Луизхен». Предметом – приём мизансценирования и его роль в реализации поэтики театральности в данном произведении.

Среди задач исследования отметим следующие: выявить функцию вступительной «ремарки» новеллы как декларации театрального принципа; доказать, что через мизансценирование раскрываются характеры персонажей как носителей масок и амплуа; определить, как мизансценирование обеспечивает переход от частной драмы к публичной катастрофе, формируя трагическую развязку.

Методы исследования: интермедиальный подход; культурно-исторический метод; метод пристального чтения.

Научная новизна: исследование проливает дополнительный свет на поэтику ранней новелистики Томаса Манна. Выявляет малоизученные ранее аспекты

категории театральности, перспективные с точки зрения дальнейшего становления и развития художественного мира Томаса Манна, в том числе его «интеллектуальных» романов.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении понимания категории театральности в прозе как некого конституирующего фактора в художественном мире новеллы. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при разработке и преподавании курсов по истории зарубежной литературы.

Театральность как категория прозаического повествования исследуется в работах Дж. Литвак, где создана модель для анализа взаимодействия театральных и литературных кодов. Этот подход позволяет раскрыть, как театральность трансформирует структуру прозаического текста, влияя на восприятие героев, конфликтов и самого читателя. В работе ‘‘Caught in the Act: Theatricality in the Nineteenth-Century English Novel’’ (1992) исследователь, анализируя романы XIX века, выделяет два взаимосвязанных аспекта театральности [11]. С одной стороны, «театральность как проявление» (theatricality as manifestation) предполагает актерское поведение героев, выступает не в качестве метафоры, а становится инструментом раскрытия психологии персонажей: герои «надевают маски», чтобы соответствовать ожиданиям общества или скрыть истинные мотивы, сознательно или бессознательно играют социальные роли. С другой – «театральность как обман» (theatricality as deception) предполагает разоблачение иллюзий, когда театральные приемы обнажают лицемерие социальных норм. Литвак показывает, что писатели используют гротескные, почти сценические образы для критики общественной морали, а театральность становится механизмом демистификации, где «сцена» жизни оказывается фарсом. Дж. Литвак подчеркивает, что в XIX веке театральность в прозе представлена имплицитно, что создает эффект двойственности, зыбкости, размытия границы реальности и игры в художественном тексте.

В отечественном литературоведение В.Е. Хализев разработал социально-психологический и культурно-исторический аспекты театральности, определяя их как «качество поведения людей» и «жестикуляцию и ведение речи, осуществляемые в расчете на публичный массовый эффект» [3, с. 64]. Особое внимание В.Е. Хализев уделяет деятельности режиссера, языком которого называет мизансцену. Именно за режиссером остается «последнее слово» во время постановки спектакля. «И если актера вслед за Станиславским уподобить “царю и владыке” сцены, то режиссера правомерно сопоставить с демиургом: “царем и владыкой”» [3, с. 134]. Актер существует внутри мизансцены, созданной режиссером. Такое соотношение стало возможно только с переходом от актерского (декламационного) театра к режиссерскому, который по-новому сумел освоить пространство сцены, разобрав произведение на отдельные законченные картины. При этом важным является не только расположение людей в пространстве, но и устройство самого пространства (декорации), а также расположение в нем предметов и перемещение актеров (сценография). Таким образом, режиссерский тип театральности предполагает обращение к принципам построения в тексте мизансцен, выбору фона (сценография), созданию площадки (декорации), а также к жанровым особенностям, которые являются основой для реализации концепции и идей [12, с. 30].

Театральность, выступающая одной из значимых категорий в поэтике Томаса Манна, находит своё воплощение в ряде приёмов, среди которых особое место занимает **мизансценирование**. В ранней новелле «Луизхен» (1900) мизансценирование перерастает из описательного элемента в **сквозной поэтологический принцип**, организующий художественное пространство, психологическую динамику и идейное содержание. Согласно концепции театральности как категории поэтики повествовательного текста, которая «определяет особый тип внутренней организации текста на уровне структуры, сюжетостроения, образной системы и конфликта, ориентированный на создание модели театрального/сценического представления [13], мизансценирование у Манна выступает основным инструментом конструирования такой модели, позволяя автору последовательно трансформировать бытовую реальность в театральное действо, а частную драму – в публичный экзистенциальный скандал. Этот прием способствует актуализации шекспировской метафоры «весь мир – театр» и реализации «трёхмерной» структуры текста, предполагающей одновременное присутствие режиссёра, актёра и зрителя [8].

Первые предложения новеллы («Существуют браки, рождение которых не в состоянии вообразить себе самая беллетристически натренированная фантазия. Их следует принимать, как на театре принимаешь авантюрные сочетания противоположностей, например, старости и глупости с красотой и живостью, являющиеся заданной предпосылкой и закладывающие основу для математического построения фарса» [14, с. 147] становятся ремаркой для всего последующего мизансценирования и развития темы театральности в новелле. Рассказчик, который выступает в роли тайного постановщика [4, с. 542], с первых же слов помещает читателя в позицию не участника или судьи событий, а театрального зрителя («следует принимать, как на театре»). Это ключевой жест, переводящий повествование из регистра бытового реализма в регистр условного представления. Фраза о сочетании «старого и глупого с красивым, живым» является не просто описанием персонажей, а изложением основного драматургического конфликта, построенного не на психологическом развитии, а на статичном противопоставлении архетипов (как в commedia dell’arte). Адвокат (старое/глупое в морально-физическом смысле) и Амра (красивое/живое) представлены не как индивидуальности, а как функциональные роли, амплуа в готовом спектакле, что определяет их дальнейшее развитие. Брак – заданные роли, которые исполняют персонажи в новелле. Указание на фарсовую природу данных отношений ориентирует читателя на определенный принцип построения сюжета, который предполагает последовательную смену гротескных сцен. Однако автор, отмечая «математическое построение» данной ситуации, отсылает к образу автора-режиссера, который разворачивает семейную драму перед читателем. Таким образом, первый абзац новеллы становится своеобразной ремаркой, указывающей на театральную условность созданного художественного мира произведения, в котором герои действуют внутри сконструированных мизансцен, высвечивающих изначальную эстетическую установку режиссера. А кульминация предстаёт не как результат вторжения стихийной «жизни» в условное пространство «театра», а, напротив, как следствие тотальной экспансии театральной логики, подчинившей себе жизненные процессы и доведшей их до уничтожения с почти математической предопределённостью.

Драматическое напряжение нагнетается через серию камерных мизансцен, моделирующих повседневное страдание героя. Сцена на «холме Жаворонков» выстроена как уличный спектакль с массовкой: адвокат, кланяющийся «боязливо и бегло», бросающий «робкие взгляды на изумительно эластично вышагивающую Амру» [14, с. 150], играет здесь унизительную роль просителя, извиняющегося за факт собственного существования. Адвокат изображён в движении, его поведение – это непрерывный поток жестов и взглядов, образующих целостную пластическую партитуру, в которой ритмически повторяемое, навязчивое действие, превращает прогулку в шествие-извинение. «Нет зрелища отвратительнее, чем человек, презирающий сам себя, но все же из трусости и тщеславия желающий быть обаятельным и нравиться» [14, с. 149]. Физиологические детали, наполняющие текст («побледнел», «с трясущимися щеками»), становятся режиссёрскими указаниями на состояние актёра, а авторский комментарий «Подобное приводит в негодование» [14, с. 150] является реакцией не на событие, а на качество игры, на «сценическое поведение» персонажа в указанной социальной роли. Поведение адвоката в публичных пространствах предельно демонстративно. Его поклоны на «холме Жаворонков» – это не частный жест, а публичный ритуал самоуничижения, разыгрываемый перед городом.

В композиции новеллы значимое место занимает мизансцена в спальне, в которой супружеские отношения редуцируются до уровня циклически воспроизводимого ритуала с жёстко фиксированной ролевой структурой, пространственной организацией и вербально-пластическим сценарием. Этот эпизод функционирует как микромодель тотальной театрализации в мире новеллы, наглядно демонстрируя механизм превращения интимного пространства в сценическую площадку, а межличностного взаимодействия – в перформанс с предсказуемым и унизительным финалом. Сцена является прямой иллюстрацией «театральности самораскрытия», исходя из концепции В.Е. Хализева, где патетическое высказывание, лишённое диалогического резонанса, обнажает свою глубинную фальшь и оборачивается актом символического самоуничтожения.

Автор акцентирует внимание на сценографии и световой партитуре, которые призваны воссоздать театральную условность. Центральным предметом в замкнутом и ограниченном пространстве сцены-спальни («высокие окна которой были задернуты сборенными гардинами в цветочек» [14, с. 150]) становится тяжелая кровать, к которой, как к алтарю, приходит вечером муж. Искусственную интимность сцены, в которой герои представлены фигурами, занимающими определенные позы в пространстве, подчеркивает практически полное отсутствие света. «Слабый свет ночной лампы» выполняет функцию софита, высвечивающего композицию сцену и расположение героев в пространстве. Особый интерес представляет пластический рисунок адвоката: его шаги переданы косвенно – при помощи дрожания пола и мебели, сопровождающих его движения. Данный прием, направленный на звуковое и визуальное сопровождение сцены, подчеркивает и его вес, и физическую тяжесть его присутствия в спальне.

Как уже было отмечено ранее, кровать выполняет функцию алтаря, к которому ночью приходит адвокат. С одной стороны, его поза свидетельствует о рабском поклонении перед идолом («становился на колени», «бесконечно осторожно брал ее за руку»), функцию которого выполняет Амра. Она статична, оставаясь объектом созерцания, и практически не выражает никаких эмоций, а, скорее, оценивает ситуацию. Ее пантомимический рисунок призван передать неудовольствие и злобу по отношению к собственному мужу. Кульминацией сцены в спальне становится момент прикосновения адвоката к сгибу руки жены, где «на темной коже проступали мелкие голубые прожилки» [14, с. 150]. Этот жест лишен эротизма, но призван передать подчеркнуто эстетизированное поклонение красоте и отсутствие настоящего диалога между супругами.

Романтическая сцена разрушается также репликами героя, который, с одной стороны, выражает чувства через возвышенные риторические восклицания, призванные подчеркнуть обожествление жены, а с другой – призывает ее к соблюдению условий сделки: он просит не о взаимности, а о «благодарности» и о гарантии верности («никогда не предашь и не обманешь <…> из благодарности»). Однако сцена, завершающаяся плачем, демонстрирует несостоятельность надежд и тщетность усилий адвоката, что подчеркивается ответной репликой и жестом Амры. Называя мужа славным псом и снисходительно поглаживая по волосам, жена адвоката переводит сцену в акт укрощения, что усиливает заданную в начале мизансцены иерархию героев.

Ритуал, начатый как патетическая драма поклонения, завершается как жестокий фарс, в котором отношения между супругами редуцируются до отношений дрессировщика и приручённого зверя. Ироническая авторская ремарка («Подобное поведение Амры, безусловно, не являлось поведением добропорядочной женщины» [14, с. 151]) представляет собой оценку данной сцену с позиций нарушения социально-театральной условности «добрых нравов».

Интимный театр спальни с его ритуализированным унижением оказывается подготовительным этапом, репетицией публичной казни, демонстрируя необратимость подчинения жизненных процессов логике тотального спектакля. В данной мизансцене доведен до автоматизма тот ролевой сценарий («раб – холодное божество»), который в публичном пространстве праздника будет экстраполирован в гиперболизированную форму («паяц-жертва – циничные режиссёры – толпа-зритель»).

Мизансцена собрания «комитета» представляет композиционно и идейно значимым эпизодом, в котором категория театральности трансформируется из метафоры в активный механизм сюжетостроения. Данный фрагмент функционирует как генеральная репетиция грядущего праздника-катастрофы, происходит окончательное распределение ролей, утверждение сценического сценария и переход конфликта в публичное пространство. Сцена демонстрирует синтез компонентов театральности как сложного эстетического комплекса – зрелищности, декоративности, маскарадности и искусственности ситуаций [5], которые выступают здесь инструментами развёртывания нарратива. Маскарадность является центральным организующим принципом мира новеллы. Все социальные и межличностные отношения строятся при помощи масок, которые, однако, не скрывают сущность, а искажают ее или становятся единственным содержанием ее носителя. Адвокат играет роль респектабельного мужа и хозяина, Амра – роль прекрасной и добродетельной супруги, Лойтнер – любовника и посредственного музыканта-творца. Весь праздник представлен как светский маскарад, где под маской веселья и непринуждённости («веселая раскрепощенность сделалась нынче законом» [14, с. 160]) скрываются зависть, цинизм и жестокость.

Характеризуя пространство павильона, автор выстраивает его по законам сценической площадки: «толстый ковер», «оттоманка со множеством подушек», «вееродобная пальма», «камин» лишены бытовой конкретики, выступая в качестве драматургической ремарки, фиксирующей декорации. Эти предметы образуют зрелищный, экзотизированный фон, создающий атмосферу чувственной неги, прямо ассоциируемой с Амрой и выполняющей функцию театрального пространства, в которое помещены персонажи. Мизансценирование служит здесь визуальным выражением социальной иерархии и психологического конфликта. Амра, позиционируемая как центральная фигура («непринужденно <…> откинулась на подушки» [14, с. 154]), занимает положение режиссёра или владычицы на сцене. Противопоставленный ей тесный полукруг мужчин маркирует их подчинённый статус зрителей-просителей. Адвокат, формально находящийся в центре композиции, физически принижен («в мучительной позе замер на низком кресле» [14, с. 157]), а его телесные проявления («тяжелый вздох», «икота») пантомимически указывают на дискомфорт от всего происходящего. Альфред Лойтнер, напротив, занимает динамичную, обособленную позицию у камина, своей позой и костюмом демонстрируя артистическую свободу, контрастирующую со скованностью собрания.

Персонажи предстают не как психологические индивидуальности, а как носители социально-театральных амплуа, что актуализирует категорию маскарадности. Господин Хильдебрандт, «придворный актер», воплощает маску консервативного ценителя искусств, чьё «звучное» обсуждение песен есть исполнение светской роли. Асессор Витцнагель с его «плавными жестами» выступает в амплуа интригана, инициирующего поиск «гвоздя программы». Адвокат, произносящий робко «что-нибудь необычайно веселое», пытается соответствовать маске радушного хозяина, не осознавая, что уже назначен на роль объекта зрелища. Эта искусственность ситуаций достигает апогея в кульминационном высказывании Амры, которое является не спонтанной репликой, а тщательно инсценированным режиссёрским актом. Предваряющая его последовательность жестов – от характерного движения («…проворно и усердно, как мышь, грызла острый ноготь маленького мизинца» [14, с. 156]) и обмена взглядами с Лойтнером до резкого пластического разворота «всем туловищем» к мужу – образует законченную роль. Само предложение, высказанное отчетливо и медленно, представляет собой презентацию готового сценария с указанием роли, костюма и сорежиссёра, окончательно закрепляя за адвокатом функцию паяца-жертвы в задуманном спектакле.

Реакции членов комитета – от «каменно-холодного лица» Хильдебрандта, чистящего рукава, до судорожного кашля студентов и бегства Витцнагеля за бутербродом – составляют пантомиму шока и смущения. Таким образом, данная мизансцена выполняет функцию прото-спектакля, в котором в миниатюре содержатся все элементы будущего действа: утверждённый сценарий с кульминационным «номером», распределение ролей (режиссёры, главный актёр-жертва, статисты), указание на костюм и музыкальное сопровождение. Временный отказ адвоката лишь откладывает, но не отменяет премьеру, поскольку механизмы социального давления и его собственной уступчивости уже приведены в движение. Следовательно, данный эпизод фиксирует воплощение частной драмы в материал публичного представления.

Кульминацией новеллы является сцена праздника. Визуальная и пространственная организация эпизода строится на разграничении сценической площадки и зрительного зала. Фортепиано, поставленное «перед серединой занавеса», сам подъём занавеса и последующее появление «Луизхен» маркируют начало спектакля внутри текста, трансформируя бытовое пространство гостиной в условно-театральное. Зал Венделина превращён в грандиозную театральную декорацию, а его описание выполняет функцию развернутой ремарки, призванной подчеркнуть иллюзорность и искусственность красоты: «…сам павильон был густо украшен пестрыми лампионами, что же касается праздничного зала, то он представлял собой воистину радостное зрелище. Под потолком висели мощные гирлянды, к которым, в свою очередь, были прикреплены многочисленные бумажные фонарики, несмотря на то что между декором стен, составленным из флажков, ветвей и искусственных цветов, сияло целое множество электрических ламп накаливания, ярко-ярко освещающих зал. В конце его находилась сцена, по бокам которой стояли лиственные растения, а на красном занавесе парил гений, писанный рукой настоящего художника» [14, с. 160].

Кульминацией праздника становится концертный номер адвоката, исполняющего «Луизхен». Автор создает гротескный образ, усилия визуальную составляющую, построенную на контрастах: алый шёлк платья с объемными рукавами-фонариками, желтое, отечное, несчастное лицо героя, нелепый парик на огромной голове вызывают одновременно смех и ужас у внутритекстового зрителя и читателя. Манн не только рисует словесный портрет, но и показывает реакцию зрителей, которая подчеркивает страдание героя и направляет фокус внимания читателя, делая его со-зрителем этого спектакля. Таким образом, трагедия адвоката Якоби перестает быть фактом, а разворачивается на глазах у публики, картина веселого маскарада сменяется катастрофой личности. Интересно, что Манн в этой сцене маркирует не только актера и зал, но показывает героев, которые срежиссировали этот номер и находятся одновременно с адвокатом на сцене: Амру, создавшую этот нелепый наряд, и Лойтнера, написавшего музыкальное сопровождение – песенку «Луизхен». Композиция выстраивается при помощи последовательной смены планов: сцена, на которой возле рояля нервно листает ноты Лойтнер, и бледная Амра, которая «словно из засады смотрела в публику» [14, с. 162], зал, пребывающий в растерянности, и снова сцена, на которой адвокат появляется в гротескном виде. Костюм («отвратительно разряженная масса», «платье из кроваво-красного шелка») и пластика («мучительная поступь танцующего медведя», «с трудом перебрасывал вес с одной ноги на другую») адвоката подчеркивают несвободу, скованность и страдание героя, слишком поздно осознавшего истинную природу представления, центральным героем которого он становится. Этот образ иллюстрирует тезис о том, что маска у Манна часто «акцентирует разрыв между внешним и внутренним миром индивида» [8], демонстрируя на публике все то, что должно быть скрыто.

Музыкальное сопровождение сцены является тем спусковым крючком, который превращает театральную игру в экзистенциальную катастрофу, обнажая хрупкую грань между условностью искусства и неумолимостью реального страдания.

Кульминация сцены построена как застывшая, почти статичная мизансцена, следующая законам драматической паузы. Гениальный музыкальный переход Лойтнера в fis-dur в моменте производит ошеломляющий эффект на публику и на актера, который замирает на сцене: «Он замер, замер посреди сцены, словно приросши к полу, еще поднимая вверх оба указательных пальца – один чуть ниже другого, «е» из «девушки» оборвалось у него во рту, он онемел…» [14, с. 164]. Этот стоп-кадр, где время субъективно растягивается, представляет собой момент экзистенциального прозрения и срыва маски: взгляд адвоката, медленно переводится «с этой пары на публику и с публики на эту пару», что создаёт напряжённую циркуляцию взглядов между актёром, со-актёрами (музыкантами) и зрителями. Освещение работает здесь как софит, высвечивающий не комедию, а трагедию, превращая частный эпизод в публичную казнь: «как испарения всех этих людей, висел сгустившийся почти до атмосферы скандал...» [14, с. 165]. Падение адвоката, отмеченное фразой «толстый человек рухнул так, что затрещали доски», становится финальной, роковой точкой в режиссёрском построении этой трагедии.

Через систему мизансценирования Манн реализует и ироническую структуру новеллы, создавая «двойную насмешку». С одной стороны, стоит отметить пародию на бюргерское развлечение, наивный любительский театр. С другой – бытовой спектакль превращен в трагедию человека, раздавленного необходимостью играть несвойственную роль, будь то в социальной жизни (адвокат) или в гротескном спектакле (Луизхен). Мизансцена, таким образом, становится местом столкновения театральности самоизменения (актёрство адвоката) и театральности самораскрытия (его финальная, непроизвольная гримаса страдания и познания).

Таким образом, мизансценирование является для Томаса Манна не просто художественным приемом, а инструментом исследования человека как существа, обречённого на роль, но способного в момент краха этой роли явить свою подлинную – и часто трагическую – сущность.

Как уже было сказано ранее, автор новеллы не просто использует театральную метафору, а конструирует целостное театральное пространство восприятия, что достигается при помощи зрелищности, декоративности, экспрессивности, маскарадности и демонстративности. Все выделенные компоненты находятся в новелле в состоянии динамического синтеза, усиливая друг друга и работая на создание пронзительного трагического эффекта, что позволяет Тома-

су Манну достичь главного эффекта – трансформации читательской позиции – и подчинить все приемы повествования одной цели: сделать невыносимый разрыв между игрой и жизнью, между маской и лицом, зримым и осязаемым для читателя-соучастника.

Данное исследование адресовано специалистам в области германистики и творчества Томаса Манна, литературоведам, занимающимся проблемами синтеза искусств (литературы и театра), а также преподавателям вузов, ведущим курсы по истории зарубежной литературы XIX–XX веков.

Перспективы дальнейшего развития темы видятся в расширении исследовательского корпуса за счёт анализа других ранних новелл Томаса Манна, что позволит верифицировать выявленные закономерности и определить эволюцию приёмов мизансценирования в творчестве писателя.

Библиографический список

1. Барт Р. *Работы о театре*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2014.
2. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. *Избранные статьи*: в 3 томах. Таллин: Александра, 1992; Т. 1.
3. Хализев В.Е. *Драма как явление искусства*. Москва: Искусство, 1978.
4. Vaget H.R. Erzählungen. *Thomas-Mann-Handbuch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2005: 534–618.
5. Пахсарьян Н.Т. Поэтика театральности в Театре Клары Гасуль П. Мериме. *Проспер Мериме*: материалыМ еждународной юбилейной (1803–2003) научной конференции. Москва: ИМЛИ РАН, 2010: 13–19.
6. Федотова М.В. *Театральность и драматургичность как основа поэтики «Человеческой комедии» О. де Бальзака*. Диссертация …кандидата филологических наук. Самара, 2013.
7. Чернова Ю.В., Беляков Д.А. К вопросу о театральности романа Т. Манна «Признания авантюриста Феликса Круля». *Вестник РГГУ*. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023; Ч. 3, № 3: 423–434.
8. Беляков Д.А., Сомова Е.В., Чернова Ю.В. Образ мира-театра в новелле Т. Манна «Паяц». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Vol. 16, № 10: 3306–3311.
9. Павлова Н.С. Предисловие. Манн Т. *Новеллы. Лотта в Веймаре*. Москва, 1986: 3–18
10. Мельникова Л.А. Семейная тема в новелле Т. Манна «Луизхен». *Научный аспект*. 2022; Т. 4, № 5: 537–542.
11. Litvak J. *Caught in the Act: Theatricality in the Nineteenth-Century English Novel*. New York: University of California Press, 1992.
12. Чернова Ю.В. *Театральность прозы Дж.Б. Пристли*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2018.
13. Липнягова С.Г. Театральность как категория в поэтике романа. К постановке проблемы. *Преподаватель XXI век*. 2007; № 1: 125–131.
14. Манн Т. *Ранние новеллы*. Перевод с немецкого. Москва: АСТ: Астрель, 2011.

References

1. Bart R. *Raboty o teatre*. Moskva: Ad Marginem Press, 2014.
2. Lotman Yu.M. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury. *Izbrannye stat'i*: v 3 tomah. Tallin: Aleksandra, 1992; T. 1.
3. Halizev V.E. *Drama kak yavlenie iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1978.
4. Vaget H.R. Erzählungen. *Thomas-Mann-Handbuch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2005: 534-618.
5. Pahsar'yan N.T. Po`etika teatral'nosti v Teatre Klary Gasul' P. Merime. *Prosper Merime*: materialyM ezhdunarodnoj yubilejnoj (1803-2003) nauchnoj konferencii. Moskva: IMLI RAN, 2010: 13-19.
6. Fedotova M.V. *Teatral'nost' i dramaturgichnost' kak osnova po`etiki «Chelovecheskoj komedii» O. de Bal'zaka*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2013.
7. Chernova Yu.V., Belyakov D.A. K voprosu o teatral'nosti romana T. Manna «Priznaniya avantyurista Feliksa Krulya». *Vestnik RGGU*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2023; Ch. 3, № 3: 423-434.
8. Belyakov D.A., Somova E.V., Chernova Yu.V. Obraz mira-teatra v novelle T. Manna «Payac». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; Vol. 16, № 10: 3306-3311.
9. Pavlova N.S. Predislovie. Mann T. *Novelly. Lotta v Vejmare*. Moskva, 1986: 3-18
10. Mel'nikova L.A. Semejnaya tema v novelle T. Manna "Luizhen". *Nauchnyj aspekt*. 2022; T. 4, № 5: 537-542.
11. Litvak J. *Caught in the Act: Theatricality in the Nineteenth-Century English Novel*. New York: University of California Press, 1992.
12. Chernova Yu.V. *Teatral'nost' prozy Dzh.B. Pristli*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
13. Lipnyagova S.G. Teatral'nost' kak kategoriya v po`etike romana. K postanovke problemy. *Prepodavatel' XXI vek*. 2007; № 1: 125-131.
14. Mann T. *Rannie novelly*. Perevod s nemeckogo. Moskva: AST: Astrel', 2011.

Статья поступила в редакцию 06.05.26

УДК 070.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-400-403

***Egorov I.V.**, postgraduate, Moscow University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: egorivanv@gmail.com*

HEALTHY LIFESTYLE DISCOURSE IN RUSSIAN MEDIA: ON THE CRITERIA FOR IDENTIFYING AN INDEPENDENT THEMATIC DISCOURSE IN JOURNALISM. The article addresses the question of whether the body of journalistic texts devoted to the healthy lifestyle (HLS) constitutes an independent discourse within the Russian media system. Drawing on discourse theory (M. Foucault, T. van Dijk) and the concept of media discourse developed in Russian journalism studies (T.I. Frolova), the author proposes a set of criteria by which a thematic cluster of media texts may be recognised as a self-contained discourse: a stable subject composition, a characteristic genre repertoire, recurring conceptual dominants, specific linguistic strategies, and a distinctive pragmatic orientation. Each criterion is applied to HLS-related content circulating in federal and regional Russian media. The analysis demonstrates that HLS content satisfies all proposed criteria and therefore qualifies as an independent journalistic discourse. The findings contribute to the theoretical framework of social journalism studies and offer analytical tools applicable to other thematic discourses in contemporary media.

Key words: **healthy lifestyle, HLS discourse, media discourse, discourse analysis, social journalism, criteria of discourse, Russian media**

***И.В. Егоров**, аспирант, АНО ВО «Московский университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: egorivanv@gmail.com*

ЗОЖ-ДИСКУРС В РОССИЙСКИХ МЕДИА: К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖУРНАЛИСТИКЕ

В статье рассматривается вопрос о том, образует ли совокупность журналистских текстов, посвящённых здоровому образу жизни (ЗОЖ), самостоятельный дискурс в системе российских медиа. Опираясь на теорию дискурса (М. Фуко, Т. ван Дейк) и концепцию медиадискурса, разработанную в отечественных исследованиях журналистики (Т.И. Фролова), автор предлагает систему критериев, по которым тематический массив медиатекстов может быть признан самостоятельным дискурсом: устойчивый субъектный состав, характерный жанровый репертуар, повторяющиеся концептуальные доминанты, специфические языковые стратегии и отличительная прагматическая направленность. Каждый критерий применяется к ЗОЖ-контенту, циркулирующему в федеральных и региональных российских медиа. Анализ показывает, что данный контент удовлетворяет всем предложенным критериям и может быть квалифицирован как самостоятельный журналистский дискурс. Результаты вносят вклад в теоретическую базу исследований социальной журналистики и предлагают аналитический инструментарий для изучения иных тематических дискурсов в современных медиа.

Ключевые слова: **здоровый образ жизни, ЗОЖ-дискурс, медиадискурс, дискурс-анализ, социальная журналистика, критерии дискурса, российские медиа**

Тематика здорового образа жизни занимает сегодня устойчивое место в повестке российских средств массовой информации. Материалы о правильном питании, физической активности, ментальном здоровье и профилактике заболеваний регулярно появляются на страницах федеральных и региональных изданий, в социальных сетях и на специализированных интернет-платформах. Параллельно государство последовательно наращивает институциональную

поддержку ЗОЖ-коммуникации: Стратегия формирования здорового образа жизни населения Российской Федерации до 2025 года, национальные проекты «Здравоохранение» и «Демография» прямо предписывают медиаотрасли активное участие в формировании культуры здоровья [1, с. 2–6]. В результате ЗОЖ превратился из узкоспециализированного медицинского концепта в один из наиболее тиражируемых смысловых комплексов современного медиапространства.

Вместе с тем стремительное распространение ЗОЖ-контента не сопровождается его должным теоретическим осмыслением. Ключевой нерешенный вопрос: является ли совокупность текстов о здоровом образе жизни, циркулирующих в современных российских медиа, самостоятельным дискурсом – со своими субъектами, хронотопом, концептуальными доминантами и механизмами воздействия на аудиторию – или же она представляет собой лишь разрозненный тематический сегмент в рамках более широкой социальной журналистики? Ответ на этот вопрос имеет не только академическое, но и практическое значение: признание ЗОЖ-контента самостоятельным дискурсом открывает возможность разработки специализированных редакционных стандартов, критериев качества и инструментов медиаэкспертизы. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Актуальность темы определяется также растущей коммерциализацией ЗОЖ-повестки. Реклама биологически активных добавок, фитнес-услуг и «оздоровительных» методик нередко мимикрирует под редакционный контент, размывая границу между журналистикой и маркетингом. Разграничить подлинно журналистский и псевдожурналистский ЗОЖ-контент возможно лишь при наличии четко описанной дискурсивной модели. Таким образом, предлагаемое исследование отвечает на запрос, существующий одновременно в научной и профессиональной сферах.

Цель исследования – разработать и обосновать систему критериев, по которым тематический массив медиатекстов может быть признан самостоятельным дискурсом в журналистике, и применить её к корпусу ЗОЖ-контента российских медиа.

Задачи исследования:

– уточнить категориальный аппарат понятий «дискурс» и «медиадискурс» применительно к журналистскому контексту;

– выявить и систематизировать критерии, позволяющие квалифицировать тематический массив текстов как самостоятельный дискурс;

– описать субъектный состав и жанровый репертуар ЗОЖ-дискурса в российских медиа;

– выявить концептуальные доминанты и языковые стратегии, характерные для данного дискурса;

– оценить прагматическую направленность ЗОЖ-контента и установить степень его соответствия предложенным критериям.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что впервые в отечественной науке предложена системная совокупность критериев выделения самостоятельного тематического дискурса в журналистике, и на её основе дана теоретически обоснованная квалификация ЗОЖ-контента российских медиа как отдельного дискурса. Введено операциональное определение понятия «ЗОЖ-дискурс в журналистике», разграничивающее его со смежными понятиями «дискурс здоровья» и «тематическая рубрика».

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в расширении научных представлений о структуре медиадискурса: предложенная система критериев пригодна для анализа не только ЗОЖ-тематики, но и иных тематических дискурсов в медиа – экологического, финансового, образовательного и других. Исследование вносит вклад в теорию социальной журналистики, уточняя её понятийный аппарат и дискурсивные границы.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов при разработке редакционных стандартов освещения ЗОЖ-тематики; в образовательных программах подготовки журналистов медицинской и социальной специализации; в деятельности государственных структур, реализующих коммуникационные стратегии в сфере здоровья; в качестве методической основы для медиакритики и медиаэкспертизы ЗОЖ-контента.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по теории дискурса и теории журналистики; дискурс-анализ в традиции М. Фуко и Т. ван Дейка; сравнительно-типологический анализ публикаций в российских федеральных и региональных СМИ; контент-анализ жанровой структуры ЗОЖ-контента. Эмпирическую базу составили публикации изданий «Российская газета», «Комсомольская правда», «АиФ-Здоровье», «РБК Life», а также материалы специализированных интернет-изданий о здоровье и новостных агрегаторов за период 2020–2025 гг.

Прежде чем обращаться к эмпирическому материалу, необходимо прояснить теоретические координаты исследования – то, что именно понимается под дискурсом и чем он отличается от тематической рубрики. Понятие дискурса принадлежит к числу наиболее дискуссионных в современном гуманитарном знании. В рамках настоящей статьи мы опираемся на трактовку, восходящую к работам М. Фуко: дискурс понимается как совокупность высказываний, принадлежащих к одной дискурсивной формации и производящих своеобразные социальные смыслы, регулируя практики, субъектности и знания [3, с. 48]. При таком подходе дискурс – это не просто тема, а упорядоченная система речевых практик, отражающая особое видение реальности. Дискурс производит объекты, о которых говорит: понятие «здоровый образ жизни» существует в медиапространстве не как нейтральное описание поведенческих практик, а как нормативная конструкция, задающая иерархию «правильного» и «неправильного» отношения к собственному телу и самочувствию.

В медиаисследованиях это понятие конкретизируется через категорию медиадискурса. Т. ван Дейк в работе «Новости как дискурс» обосновал, что новостной текст представляет собой не простую фиксацию событий, а идеологически нагруженную конструкцию, в которой выбор темы, иерархия источников и риторические стратегии воспроизводят конкретную картину социальной реальности [4, с. 8]. Важно при этом, что медиадискурс не является пассивным зеркалом этой реальности: он активно конструирует повестку, отбирает события, достойные освещения, и предлагает аудитории определенные интерпретационные рамки. Отечественная исследовательница Т.И. Фролова, разрабатывая концепцию гуманитарной повестки СМИ, указывает, что отличительной чертой гуманитарного тематического пласта является «преобладание гуманистических ценностных аспектов в отборе и оценке реалий» [5, с. 64–65]. Принципиально важно разграничение дискурса и тематической рубрики: рубрика – это организационно-редакционная единица, группирующая материалы по предметному признаку; дискурс – явление более высокого порядка, предполагающее единство субъектного состава, устойчивость концептуальных доминант, специфику языковых стратегий и определенную прагматику [6, с. 97–102]. Именно это разграничение и является ключевым для нашего исследовательского вопроса.

Исследовательская традиция изучения здоровья в медиа насчитывает несколько десятилетий. В зарубежной науке дискурс здоровья рассматривался преимущественно в рамках критических медиаисследований: П. Корп показал, что дискурс здорового образа жизни воспроизводит нормативные представления о теле и поведении как форму символической власти, легитимирующей образ жизни доминирующих социальных групп» [7, с. 24–25]; Д. Лаптон исследовала цифровую трансформацию медицинских практик и появление феномена «электронного пациента», самостоятельно управляющего своим здоровьем посредством онлайн-ресурсов [8, с. 258]. В отечественной науке данная проблематика разрабатывалась преимущественно в контексте социальной журналистики (Т.И. Фролова), изучения репрезентации ЗОЖ в региональной прессе (Е.А. Стрига), а также исследований роли социальных медиа в пропаганде здоровья (О.В. Шумейко, С.Н. Черкасов, Г.Ю. Григорьев). Вместе с тем ни в отечественной, ни в зарубежной науке практически не предпринималось попытки системно описать ЗОЖ-контент именно как дискурс – с выявлением его структурных признаков и разработкой операциональных критериев для его идентификации.

Опираясь на изложенные основания, мы предлагаем систему из пяти критериев, совокупность которых позволяет квалифицировать тематический массив текстов как самостоятельный журналистский дискурс. Первый критерий – устойчивый субъектный состав: самостоятельный дискурс предполагает наличие относительно постоянного круга коммуникативных субъектов, чьи роли закреплены и воспроизводятся от текста к тексту. Второй критерий – характерный жанровый репертуар: дискурс воспроизводится через определённый набор жанров с устойчивой форматной структурой. Третий критерий – концептуальные доминанты: дискурс производит и воспроизводит ключевые концепты, через которые создается смысловое пространство текстов. Четвертый критерий – специфические языковые стратегии: тексты самостоятельного дискурса объединяются повторяющимися лексическими и риторическими паттернами. Наконец, пятый критерий – отличительная прагматическая направленность: дискурс обладает специфической коммуникативной целью, отличающей его от смежных образований. Ни один из этих критериев сам по себе не является достаточным – только их совокупность позволяет говорить о самостоятельном дискурсе.

Обратимся теперь к материалу. По критерию субъектного состава в ЗОЖ-контенте российских медиа устойчиво воспроизводятся несколько групп акторов. Институциональный экспертный полюс образован врачами-специалистами, диетологами, спортивными тренерами и психологами. Государственный полюс представлен официальными лицами Минздрава и Роспотребнадзора, а также пресс-службами региональных органов власти, реализующих программы здорового образа жизни. В цифровой среде всё большую роль приобретает полюс гражданских экспертов – авторов специализированных интернет-изданий о здоровье и фитнес-блогеров, которые стали равноправными участниками медиасистемы наряду с институциональными СМИ [9, с. 76]. Примечательно, что последняя группа отличается принципиально иной моделью авторитетности: если институциональный эксперт легитимен в силу профессиональных дипломов и ученых степеней, то гражданский эксперт апеллирует к личному опыту трансформации и к доверию аудитории. Устойчивость и воспроизводимость этой трехполюсной конфигурации свидетельствует об институциональной оформленности дискурса.

По критерию жанрового репертуара в изданиях «АиФ-Здоровье», «РБК Life» и «Комсомольская правда» (раздел «Здоровье») отчетливо прослеживаются доминирующие форматы: экспертное интервью, советы-рекомендации, тематический рейтинг («топ-10 продуктов», «5 упражнений для...»), просветительская статья и личная история (история успеха). При этом жанр журналистского расследования и критический анализ ЗОЖ-индустрии остаются в явном меньшинстве, что само по себе является характеристикой дискурса, преимущественно некритического и ориентированного на позитивное подкрепление [10, с. 146–151].

Этот жанровый профиль принципиально отличает ЗОЖ-дискурс от медицинской журналистики в строгом смысле, где центральными форматами выступают проблемная статья и репортаж о клиническом случае. Одновременно он отличается и от спортивной журналистики, в которой доминируют репортаж с соревнований и аналитический комментарий. Специфический жанровый профиль ЗОЖ-дискурса тяготеет к дидактике и мотивации, а не к информированию и анализу.

По критерию концептуальных доминант анализ заголовков и вводных абзацев ЗОЖ-материалов обнаруживает устойчивые смысловые кластеры. Концепт «Личная ответственность за здоровье» воспроизводится в риторических фигурах «только вы можете изменить свою жизнь», «сделайте выбор в пользу здоровья». Концепт «Натуральность» маркирован лексикой «экологичный», «без консервантов», «органический». Концепт «Осознанность» проявляется через «осознанное питание», необходимость «слушать организм», «принимать взвешенные решения о своём теле». Концепт «Активное долголетие» объединяет возрастную проблематику с ЗОЖ-практиками и активно эксплуатируется как на уровне государственных программ, так и на уровне рекламных нарративов. Эта система доминант не нейтральна: она вписывает здоровье в неолиберальный ценностный контекст, возлагая ответственность за него на индивида, а не на социальные условия и систему здравоохранения. Подобная концептуальная устойчивость – при всём разнообразии изданий и платформ – свидетельствует о наличии единой дискурсивной формации, а не случайного набора тематически смежных текстов [11, с. 11].

По критерию языковых стратегий выделяются три устойчивых паттерна. Стратегия научной легитимации реализуется через клише «ученые доказали», «согласно исследованиям», «по данным ВОЗ», которые нередко используются без точных ссылок на источник, что само по себе примечательно как черта дискурса: апелляция к науке важна не как содержательная ссылка, а как риторический жест, призванный придать рекомендации статус объективного знания. Стратегия мотивационного нарратива строится по схеме «было – стало»: герой материала трансформируется из больного или «неправильно» питающегося человека в образец здоровья. Эта схема восходит к архетипу истории успеха и апеллирует к идентификационным механизмам аудитории: читатель или зритель должен увидеть в герое себя и поверить в возможность собственной трансформации. Стратегия нормализации реализуется через имплицитное предположение о том, что следование ЗОЖ-практикам является нормой, а не исключением [12, с. 11]. Устойчивость всех трёх паттернов – поверх тематических, жанровых и платформенных различий – делает их надёжным маркером дискурсивного единства.

По критерию прагматической направленности ЗОЖ-контент российских медиа ориентирован на поведенческое изменение аудитории: тексты содержат прямые рекомендации, списки действий и призывы к немедленным изменениям в образе жизни. Именно эта прагматика отличает ЗОЖ-дискурс от медицинского (нацеленного на информирование о диагнозах и лечении) и спортивного (ориентированного на освещение соревновательной деятельности). Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что значительная часть ЗОЖ-контента несет нативную рекламную составляющую: декларируемая цель – здоровье аудитории – сосуществует с коммерческой целью продвижения продукта или услуги [2]. Это создает структурную двойственность, которая затрудняет отграничение журналистики от маркетинга и ставит вопрос о профессиональных стандартах данного дискурса. Примечательно, что эта двойственность нередко не осознается самой аудиторией: форматная мимикрия нативного контента под редакционный настолько успешна, что границу между ними затрудняются провести даже медиаграмотные пользователи.

Необходимо также разграничить ЗОЖ-дискурс со смежными образованиями – медицинской, спортивной и социальной журналистикой. Медицинская журналистика в строгом смысле строится вокруг концептов «Болезнь» – «Лечение» – «Выздоровление» и позиционирует человека как пациента, объект медицинского воздействия; ЗОЖ-дискурс, напротив, делает его агентом, самостоятельно управляющим собственным здоровьем. Это различие имеет не только понятийный, но и этический характер: медицинская журналистика исторически связана с принципами доказательной медицины и клинической этики, тогда как ЗОЖ-дискурс значительно более свободен в обращении с научными данными и склонен к упрощению. Спортивная журналистика сосредоточена на профессиональном спорте и соревновательной деятельности; ЗОЖ-дискурс, включая физическую активность в свой контент, акцентирует оздоровительный и профилактический, а не состязательный эффект. Наконец, социальная журналистика – наиболее широкая из рассматриваемых категорий – охватывает всю проблематику «человека и общества»; ЗОЖ-дискурс органично входит в неё, однако обладает достаточной специфичностью – в субъектном составе, жанровом репертуаре и ценностной рамке, чтобы быть выделенным в самостоятельный субдискурс. При этом Т.И. Фролова констатирует, что в популярных изданиях о здоровье «рекламный контент нередко вступает в противоречие с постулируемыми принципами здорового образа жизни», и серьёзные темы нередко обходятся стороной [5, с. 124].

Следует остановиться и на трансформации ЗОЖ-дискурса под влиянием цифровизации медиасреды. Переход значительной части аудитории в онлайн-пространство повлек за собой несколько важных изменений в структуре дискурса. Во-первых, произошла горизонтализация субъектного состава: если в традиционных медиа источником ЗОЖ-рекомендаций почти исключительно выступал институциональный эксперт, то в цифровой среде это место всё активнее занимают авторы специализированных сайтов и блогов, апеллирующие к личному опыту. Во-вторых, изменился жанровый репертуар: наряду с текстовыми форматами активно распространяются видеообзоры, подкасты на оздоровительную тематику и интерактивные тесты («Насколько здоров ваш рацион?»). В-третьих, ускорился темп обновления контента и вырос удельный вес кратких форматов – новостных заметок, карточек-инфографик, коротких экспертных реплик. Всё это не меняет базовых дискурсивных характеристик – пять предложенных критериев сохраняют свою операциональную силу применительно к цифровому ЗОЖ-контенту, однако требует учёта платформенной специфики при анализе.

Огромное количество материалов, которые существуют в нашей цифровой среде, по сути, производятся маркетинговыми структурами различных компаний, что создает ряд проблем для редакционного контента. Используются схожие жанры, языковые формулировки и концепции. Предложенная ранее система критериев дает возможность четко разграничить подобного рода материалы, а именно: верифицировать источники в подлинно журналистском ЗОЖ-контенте, указывая ссылки на конкретные исследования авторов и изданий; оповестить о возможных критических перспективах – писать о рисках и альтернативных точках зрения; маркировать весь контент, который как-либо несет за собой коммерческую составляющую. В то же время псевдожурналистский материал, напротив, зачастую оперирует анонимными или некомпетентными источниками. Скрывается рекламная природа материала, нарушается принцип доказательности [13, с. 61–65]. Поэтому описание ЗОЖ-дискурса имеет и нормативное измерение: появляется возможность сформулировать стандарты, которым этот самый контент и должен отвечать, чтобы быть признанным частью профессиональной журналистики. В момент, когда границы между коммерческими и редакционными материалами фактически становятся все более размытыми, создание и использование вышеупомянутых стандартов формирует актуальную базу и особый инструмент как для редакций, так и для простых читателей.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что ЗОЖ-контент российских медиа представляет собой не просто тематический сегмент, а полноценный самостоятельный дискурс со своей субъектной базой, различными жанрами и сегментами, ценностями и определенной логикой. Этот вывод был достигнут благодаря разработке и последовательному применению созданной системы пяти критериев, включающей:

1) устойчивый субъектный состав;
2) характерный жанровый репертуар;
3) концептуальные доминанты;
4) специфические языковые стратегии;
5) отличительная прагматическая направленность.

Каждый из критериев выполняет двойную функцию – аналитическую и нормативную: он не только описывает существующий дискурс, но и задает ориентиры для оценки качества конкретного медиаматериала.

С теоретической точки зрения предложенная система расширяет возможности исследований социальной журналистики: вводится рабочее определение «ЗОЖ-дискурс в журналистике», создается разграничение понятия со смежными образованиями – медицинской и спортивной журналистикой, а также с широкой категорией социальной журналистики, куда оно входит как специфический субдискурс. Не менее важно и то, что предложенная система критериев не является предметно-специфической: она применима для изучения иных тематических дискурсов в медиа, что открывает перспективу сравнительных исследований.

С практической точки зрения признание ЗОЖ-дискурса самостоятельным явлением ставит на повестку дня вопрос о профессиональных стандартах работы с данной темой. Нарастающая коммерциализация, проникновение нативной рекламы и размытость границ между журналистикой и маркетингом – всё это делает отсутствие отраслевых ориентиров особенно ощутимым. Предложенные критерии могут послужить основой для формирования таких ориентиров как на уровне редакций, так и в системе профессиональной подготовки журналистов.

Настоящая статья представляет собой теоретическое основание для более широкого диссертационного исследования, которое предполагает контент-анализ репрезентативной выборки ЗОЖ-материалов с применением разработанной модели; изучение специфики ЗОЖ-дискурса в цифровой среде, прежде всего в социальных сетях и мессенджерах; а также сравнительный анализ российского ЗОЖ-дискурса с западными аналогами. Результаты этих этапов призваны верифицировать предложенную модель на широком эмпирическом материале и наполнить её операциональным содержанием.

Библиографический список

1. *Стратегия формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года.* Министерство здравоохранения Российской Федерации. Москва: Минздрав России, 2019.

2. Макарина А.И., Маркелов К.В. Особенности использования нативной рекламы в современных русскоязычных интернет-изданиях. *Медиаскоп.* 2021; Выпуск 1. Available at: http://www.mediascope.ru/2697 DOI: 10.30547/mediascope.1.2021.
3. Фуко М. *Археология знания*. Перевод с французского М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой. Санкт-ПетербургГуманитарная академия, 2004.
4. Dijk T.A. van. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
5. Фролова Т.И. *Гуманитарная повестка российских СМИ: журналистика в контексте социальных практик*. Москва: МедиаМир, 2014.
6. Козаченко К.Н., Куликович В.И. Термин «рубрика» как объект научного исследования. *Труды БГТУ*. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2019; № 1: 97–102.
7. Korp P. The Symbolic Power of 'Healthy Lifestyles'. *Health Sociology Review*. 2008; Vol. 17, № 1: 18–26.
8. Lupton D. The Digitally Engaged Patient: Self-Monitoring and Self-Care in the Digital Health Era. *Social Theory & Health*. 2013; Vol. 11, № 3: 256–270. DOI: 10.1057/sth.2013.10
9. Макеенко М.И., Вырковский А.В. Возможности влияния неинституционализированных производителей развлекательного и познавательного контента на аудиторию. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2021; № 5: 74–99. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2021.7499.
10. Чуфарова Л.И., Теткина Е.А. Формирование мотивации здорового образа жизни молодежи средствами массовой информации. Наука-2020. 2025; № 1 (75): 146–151.
11. Moorhead S.A., Hazlett D.E., Harrison L. et al. A new dimension of health care: systematic review of the uses, benefits, and limitations of social media for health communication. *Journal of Medical Internet Research*. 2013; Vol. 15, № 4, Article e85. DOI: 10.2196/jmir.1933.
12. Wakefield M.A., Loken B., Hornik R.C. Use of mass media campaigns to change health behavior. *The Lancet*. 2010; Vol. 376, № 9748: 1261–1271. DOI: 10.1016/S0140-6736(10)60809-4.
13. Прохорова Е.Н. Преимущества и недостатки нативной рекламы как журналистского контента. *Word in Science*. Special issue. 2022: 58–66.

References

1. *Strategiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni naseleniya, profilaktiki i kontrolya neinfekcionnyh zabolevanij na period do 2025 goda*. Ministerstvo zdravoohraneniya Rossijskoj Federacii. Moskva: Minzdrav Rossii, 2019.
2. Makarina A.I., Markelov K.V. Osobennosti ispol'zovaniya nativnoj reklamy v sovremennyh russkoyazychnyh internet-izdaniyah. *Mediaskop.* 2021; Vypusk 1. Available at: http://www.mediascope.ru/2697 DOI: 10.30547/mediascope.1.2021.
3. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Perevod s francuzskogo M.B. Rakovoj, A.Yu. Serebryannikovoj. Sankt-PeterburgGumanitarnaya akademiya, 2004.
4. Dijk T.A. van. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
5. Frolova T.I. *Gumanitarnaya povestka rossijskih SMI: zhurnalistika v kontekste social'nyh praktik*. Moskva: MediaMir, 2014.
6. Kozachenko K.N., Kulikovich V.I. Termin «rubrika» kak ob`ekt nauchnogo issledovaniya. *Trudy BGTU*. Seriya 4: Print- i mediatehnologii. 2019; № 1: 97-102.
7. Korp P. The Symbolic Power of 'Healthy Lifestyles'. *Health Sociology Review*. 2008; Vol. 17, № 1: 18-26.
8. Lupton D. The Digitally Engaged Patient: Self-Monitoring and Self-Care in the Digital Health Era. *Social Theory & Health*. 2013; Vol. 11, № 3: 256-270. DOI: 10.1057/sth.2013.10
9. Makeenko M.I., Vyrkovskij A.V. Vozmozhnosti vliyaniya neinstitucionalizirovannyh proizvoditelej razvlekatel'nogo i poznavatel'nogo kontenta na auditoriyu. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2021; № 5: 74-99. DOI: 10.30547/vestnik.journ.5.2021.7499.
10. Chufarova L.I., Tetkina E.A. Formirovanie motivacii zdorovogo obraza zhizni molodezhi sredstvami massovoj informacii. Nauka-2020. 2025; № 1 (75): 146-151.
11. Moorhead S.A., Hazlett D.E., Harrison L. et al. A new dimension of health care: systematic review of the uses, benefits, and limitations of social media for health communication. *Journal of Medical Internet Research*. 2013; Vol. 15, № 4, Article e85. DOI: 10.2196/jmir.1933.
12. Wakefield M.A., Loken B., Hornik R.C. Use of mass media campaigns to change health behavior. *The Lancet*. 2010; Vol. 376, № 9748: 1261-1271. DOI: 10.1016/S0140-6736(10)60809-4.
13. Prohorova E.N. Preimuschestva i nedostatki nativnoj reklamy kak zhurnalistskogo kontenta. *Word in Science*. Special issue. 2022: 58-66.

Статья поступила в редакцию 26.05.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-403-406

***Khlopkova M.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University of Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: marina15763@mail.ru*

FUNCTIONS OF METAPHOR IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE. The study examines the phenomenon of metaphorization in the contemporary American political process. The author emphasizes that the functional purpose of political metaphors is multifaceted: they perform a variety of roles, making them one of the central mechanisms of modern political discourse. Studying functions of metaphor in American political communication is therefore crucial, as it enables in-depth analysis and a more accurate understanding of political texts, revealing the hidden meanings of speeches, articles, and statements. This is particularly significant in the era of "hidden subtexts", when political communication increasingly relies on symbols and images that carry diverse implicit meanings requiring semantic decoding. The article explores metaphorization as a systemic mechanism that simultaneously fulfills cognitive, manipulative, ideological, and stylistic functions, transforming political communication into a symbolic space where the struggle of ideas unfolds not only through arguments but also through images capable of influencing mass consciousness and becoming embedded in the nation's cultural memory. Evidence is presented to show that American political metaphor has moved beyond being a mere rhetorical device and has become a strategic tool for managing perceptions, simplifying complex concepts, and emotionally mobilizing society. The methodological basis of the study lies in cognitive linguistics and semantic analysis, which make it possible to identify conceptual frameworks and examine their functioning in political communication. The scientific novelty of this work consists in the systematization of the functions of political metaphor and the identification of its role as a universal tool for conceptualizing and legitimizing political ideas within the development of contemporary American political culture and globalization. The practical value of the study lies in its potential application to the analysis of political communication strategies, the identification of manipulative frameworks, and the cultivation of critical thinking skills in interpreting American political discourse. It is concluded that metaphorization of the modern political process, particularly in the United States, is not a random phenomenon but a systemic mechanism that ensures cognitive simplification, communicative effectiveness, ideological legitimation, manipulative influence, and stylistic expressiveness. It transforms political discourse into a space of symbols and images, where the struggle of ideas is conducted not only at the level of arguments but also at the level of metaphorical meanings.

Key words: **politics, metaphor, discourse, functions, stylistics, manipulation, ideology, cognitive science**

***М.В. Хлопкова**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: marina15763@mail.ru*

ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается феномен метафоризации современного американского политического процесса как системного механизма, который одновременно выполняет когнитивные, коммуникативные, манипулятивные и стилистические функции. Он превращает политическую коммуникацию в пространство символов, где борьба идей ведётся не только посредством аргументов, но и через образы, способные влиять на массовое сознание и закрепляться в культурной памяти нации. Приведены аргументы, подтверждающие, что американская политическая метафора перестала быть лишь риторическим приёмом и превратилась в стратегический инструмент управления восприятием, упрощения сложных концептов и эмоциональной мобилизации общества. Методологическая основа исследования строится на методах когнитивной лингвистики и семантического анализа, что позволяет выявить концептуальные схемы и изучить их функционирование в политической коммуникации. В статье осуществлена систематизация функций политической метафоры и выявлена её роль как универсального инструмента концептуализации и легитимации политических идей в условиях развития современной американской политической культуры. Практическая ценность исследования состоит в возможности применения его результатов для анализа стратегий политической коммуникации, выявления манипулятивных рамок и формирования навыков критического восприятия американского политического дискурса. Сделан вывод о том, что метафоризация современного политического процесса, в частности американского, – это не случайное явление, а системный механизм, обеспечивающий когнитивное упрощение, коммуникативную эффективность, идеологическую легитимацию, манипулятивное воздействие и стилистическую выразительность. Она превращает политический дискурс в пространство символов и образов, где борьба идей ведётся не только на уровне аргументов, но и на уровне метафорических смыслов.

Ключевые слова: **политика, метафора, дискурс, функции, стилистика, манипуляция, идеология, когнитивистика**

Актуальность представленного исследования определяется рядом существенных факторов. В начале XXI столетия политический дискурс приобретает новое смысловое и лексическое наполнение в связи с глобальными процессами трансформации политической реальности, которая формируется и развивается на фоне обострения политической борьбы, происходящей как во внешнем, так и во внутреннем контуре современной политической жизни, а также усиления медиатизации политики, изменения политических стратегий и форм публичной коммуникации. Данные процессы определяют глубинные трансформации языковой картины мира, обретающей новые формы выражения политических реалий, когда смысловое наполнение политической речи, формирующееся под воздействием целого ряда социокультурных, идеологических и технологических факторов, начинает доминировать над лексической формой, «подстраивающейся» под динамику дискурсивных изменений, что в конечном счёте определяет характер и интенсивность смыслового изменения политических метафор.

Не является в этом смысле уникальным и американский политический дискурс, особенности которого проявляются в усилении роли метафоризации, в экспансии эмоционально окрашенной лексики в дискурсивное пространство политической речи, а также в активном использовании стратегий персуазивного воздействия на электорат, которые зачастую опираются на метафорический контекст. Данные тенденции отражают общую закономерность развития современного политического дискурса, согласно которой язык политики становится не только инструментом описания политической реальности, но также механизмом её конструирования, особенным образом проявляясь в национальных языковых картинах мира, в том числе и в американской.

Проблемами, связанными с метафоризаций политического дискурса, занимались отечественные и зарубежные учёные, такие как А.В. Брежнев [1], Игнатенко А.В., Дорофеева Е.А. [2], Кабылов Т.Б., Абдыкадырова С.Р., Тупчибаева М.К. [3], О.И. Кирьякова [4], Bhatia V.K. [5], Mocan M. [6], Musolff A. [7], Tan X., Cienki A., Krennmayr T. [8]. В работах российских авторов указывается на то, что политическая метафора позволяет донести до аудитории сложные идеи, сделав их доступными и понятными для широких масс, созидая эмоциональные образы, усиливающие воздействие на аудиторию, структурируя желаемым образом политическое сознание, создавая новые устойчивые психологические установки, связывающие сложные политические явления с привычным жизненным опытом личности. Лингвофункциональное предназначение политических метафор многогранно: они выполняют разнообразные функции, становясь одним из центральных механизмов современного политического текста.

Анализ работ перечисленных выше зарубежных авторов показывает широкий спектр исследований, связанных с политической метафорой – от анализа её выразительных и прагматических функций до рассмотрения семантического контекста метафоры в политическом дискурсе и ее роли в условиях обострения мировой политики.

В контексте значимости метафоризации современной политической речи, формирующей современную языковую картину американского политического дискурса, важным является исследование функциональной роли метафор, что способствует более точному пониманию содержания речи, позволяет выявить истинные смыслы политических выступлений, статей и заявлений, что особенно значимо в эпоху «скрытых подтекстов», когда политическая коммуникация всё чаще строится на символах и образах, несущих в себе скрытые значения, требующие семантической расшифровки.

В этом контексте следует обратить внимание на то, что вопросы, касающиеся определения функций метафор в современном американском политическом дискурсе, требуют дополнительного исследования, поскольку они не нашли достаточного отражения в научных работах. Данная ситуация снижает возможности изучения современной американской политической речи, что представляется важным с точки зрения той роли, которую играет Америка в формировании политической картины мира.

Таким образом, цель данного исследования – систематизация и анализ функций политической метафоры в американском политическом дискурсе.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: рассмотреть теоретические аспекты метафоризации современной политической реальности; определить особенности функционального наполнения метафоры как важного элемента современного американского политического дискурса.

Для выполнения задач исследования использовались методы когнитивной лингвистики и семантического анализа, что позволяет выявить концептуальные метафоры, связывающие абстрактные политические идеи с конкретным опытом. Используется теория концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [9], а также подходы к политическому дискурсу, изложенные в работах Mocan M. [6], Musolff [7], Xu L. [10].

В рамках когнитивного анализа исследование опирается на теорию концептуальной метафоры. С помощью этого метода выявлялись устойчивые концептуальные схемы, через которые политический процесс осмысливается в американском метафорическом дискурсе. Семантический анализ был направлен на изучение значений и контекстов употребления метафорических выражений в американском политическом дискурсе.

Таким образом, сочетание когнитивного и семантического анализов позволяет рассматривать метафоризацию политического процесса как системный механизм, который одновременно формирует язык американской политической коммуникации и воздействует на восприятие политической реальности.

Научная новизна исследования состоит в рассмотрении политической метафоры как важного элемента политической риторики, раскрывающего функциональную многослойность политической коммуникации через использование системы устоявшихся выражений-символов, формирующих политическое сознание и политическую культуру американской нации.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии научных представлений о специфике функционирования политической метафоры в современном американском политическом тексте, а также в уточнении её лингвофункциональных характеристик в условиях тех политических процессов, которые происходят в США.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов при дальнейшем изучении лингвистических функций политической метафоры, в возможности использования полученных результатов при изучении проблем политической лингвистики, дискурс-анализе, а также при подготовке аналитических материалов, связанных с исследованием современной политической риторики США.

Политический процесс начала XXI века характеризуется стремительным ростом роли символических форм коммуникации, в функционировании которых особое место отведено метафоре, которая в силу своей лексико-семантической специфики превращает политический дискурс в лексико-психологическое пространство образов и символов, позволяя упрощать сложные концепты, формируя условия для эмоционального восприятия политических процессов, закрепляя различные политические идеи и смыслы в политическом сознании, формируя функциональное пространство метафоризации политической речи.

В данном контексте следует сказать, что процессы метафоризации (в их функциональном выражении) являются производными от общей функции метафорического дискурса [11; 12], которая рассматривается как универсальная способность языка создавать образы, воспринимаемые языковой личностью и ассоциирующей эти образы с конкретным опытом, обеспечивая когнитивное упрощение транслируемой текстовой информации.

В этом аспекте языковой практики метафоры выполняют функцию инструмента познания, коммуникации и концептуализации, позволяя человеку осмысливать сложные общественно-политические явления, в том числе и общественно-политического порядка.

Таким образом, в широком понимании метафорическая функция представляет собой не только и не столько стилистический приём, сколько является **механизмом концептуализации реальности**, обеспечивающим связь языка и мышления в когнитивном пространстве моделирования политической реальности, наполняя его символами, надолго закрепляемыми в коллективном сознании.

Что касается политических метафор, то в научных трудах Б.Н. Жантуриной, Ю.Э. Знак и З.А. Новиковой [13], А.В. Синелевой, Х.М. Канаби [14], Д.С. Тарасова [15] внимание акцентируется на важности использования в политической речи зооморфных метафор, эвфемизмов и цветовых метафор в связи с их способностью усиливать эмоционально-оценочное воздействия на аудиторию, позволяя формировать необходимые устойчивые политические ассоциации и реализовывать стратегии речевого воздействия на электоральное поведение. При этом в работах Н.Л. Грейдиной [16], П.Г. Логиновой [17], Л.В. Никифоровой, Н. Розановой [18], В.О. Парешневой [19] метафоризация политического дискурса рассматривается как важнейший ресурс эффективности процесса формирования общественного мнения, репрезентации политических идей и воздействия на политические процессы посредством политической коммуникации. Исследователи подчёркивают, что политическая метафора выступает не только средством выразительности, но и механизмом конструирования политической реальности, формирования репутации и позитивного образа политических деятелей и усиления прагматического воздействия на общественное сознание.

Ученые отмечают, что метафора представляет собой сложный когнитивно-дискурсивный механизм, являющийся многоплановым явлением, которое отражает особенности общественного сознания и воздействует на восприятие политической реальности посредством апелляции к ярким и эмоционально значимым образам [16]. При этом политическая картина мира вступает в активное взаимодействие с языковой картиной, имея в виду, что содержание метафоризации определяется спецификой политической коммуникации, особенностями исторического этапа политического процесса, культурным контекстом и доминирующими политическими установками. Иными словами, именно специфика «политического» формирует особенности метафорических моделей, определяя их семантическое наполнение, прагматическую направленность воздействия на массовое сознание, представляя собой процесс переноса смыслов и характеристик из одной понятийной сферы в другую, вследствие чего абстрактные политические явления приобретают образный, эмоционально окрашенный и коммуникативно значимый характер. Благодаря этой способности явление метафоризации формирует смыслы и подтексты, способные оказывать существенное влияние на массовое сознание, формируя отношение аудитории к политическим событиям и задавая желаемые направления интерпретации политической действительности. Кроме того, современные исследователи подчёркивают, что политическая метафора является неотъемлемым элементом современной медийной

риторики, поскольку именно язык массовой информации выступает основным каналом трансляции метафорических смыслов в общественное сознание [17].

С этих научных позиций можно рассматривать и американскую политическую метафору, которая может быть определена как особый тип концептуализации политической действительности, в которой ключевую роль играют идеи борьбы, конкуренции и лидерства. Её особенностями являются ориентация на военные и спортивные метафоры, подчёркивающие дух соперничества и стратегического мышления; акцент на индивидуализме и личной ответственности лидера; использование метафор, связанных с экономикой и рынком, что отражает значимость экономической мощи в американской политической культуре [20].

В целом, метафоризация политической реальности в американском дискурсе выступает как эффективный инструмент трансляции политических идей благодаря способности метафор создавать условия для когнитивного упрощения сложных политических явлений, их репрезентации в форме знакомых и доступных для понимания образов. Также политическая метафора выполняет функцию коммуникативного инструмента, позволяющего политику устанавливать эмоциональный контакт с аудиторией, манипулировать общественным мнением, наполняя свою речь стилистическими маркерами, соответствующими национальной риторической практике и национальной политической культуре. Сказанное позволяет говорить о том, что американская политическая метафора выступает как универсальный инструмент, реализующий когнитивные, коммуникативные, манипулятивные и стилистические функции политического дискурса, являясь, таким образом, базовым элементом американской дискурсивной политической практики.

Рассматривая метафору как комплексный инструмент формирования политического дискурса, проанализируем её основные функции более подробно.

1. *Функция когнитивного упрощения политических процессов, которая может рассматриваться в качестве базовой функциональной области политической метафорики*

Данная функция самым тесным образом связана с семантическим наполнением метафорической фразы, в связи с чем данный языковой приём концептуализации реальности определяется не столько языковыми особенностями текста, сколько социальным, историческим, культурным и политическим подтекстом. При этом в ретроспективе одни и те же метафорические конструкции могут приобретать различные семантические значения в зависимости от исторической политической ситуации, особенностей национальной политической культуры и коммуникативных целей субъекта политической речи [21].

Рассматривая данную функцию, исследователи Musolff A. [7], Tan X., Cienki A., Krennmayr T. [8] обращают внимание на то, что она может рассматриваться как «спичрайтерский механизм», объективно функционирующий в когнитивном пространстве языка и включенным в область нашего сознания, использующий процессы **метонимии** и **синекдохии**, когда часть подменяет целое и сложное явление и редуцируется до уровня символов: drain the swamp, big tent politics, red line, playing hardball, smoke-filled room, political football, grassroots movement, silent majority.

Данная функциональная особенность фактически превращает многослойные дискурсы в короткие речевые формулы, снижая когнитивные издержки, позволяя аудитории ориентироваться в содержании политических текстов, для «неметафорического» восприятия которых требовался бы высокий уровень политической и аналитической грамотности. В терминах когнитивной лингвистики функция когнитивного упрощения политических процессов работает как механизм **редукции семантической нагрузки**, когда сложные концептуальные структуры трансформируются в более доступные, почти лозунговые формулы, работающие как когнитивные «ярлыки» и эмоционально насыщенные образы, которые легко запоминаются и транслируются в политическое сознание.

2. *Функция идеологической легитимации политических идей*

Она находит свое отражение в том, что политический дискурс превращает спорные или дискуссионные концепты в нечто самоочевидное, морально допустимое и традиционно укоренённое. Реализуя данную функцию, метафора работает как риторический механизм легитимизации политических идей, отвергая при этом все возможные альтернативы, утверждая ту или иную идею как единственно правильный путь, что особенно заметно, когда речь идет об использовании метафор-лозунгов и метафор-символов. Например, выражение *Shining city on a hill* утверждает безальтернативный концепт американской исключительности, легитимизируя идею национального превосходства, превращая ее в моральный ориентир. Также и лозунг-метафора *Family values* легитимирует консервативные социальные установки, эксплуатируя универсальный образ семьи. В свою очередь, метафорическое выражение *Freedom isn'tfree* оправдывает военные расходы, поскольку свобода не дается даром и цена данной свободы высока, в том смысле, что в отдельных случаях от нации требуется самопожертвование.

Эти метафорические конструкции функционируют как когнитивные рамки, переводящие политические идеи из сферы политических дискуссии в сферу политически очевидных, необходимых и оправданных политических решений и политических действий.

3. *Манипулятивная функция политических метафор*

Данная функция проявляется в том, что она не просто облегчает коммуникацию, но и в неявной форме искажает восприятие политических процессов, формируя ложные интерпретации и неоправданные эмоциональные реакции на те или иные политические события. В данном случае метафора может служить инструментом управления сознанием, задать рамку восприятия политики не на основе реальных фактов, но в форме эмоционально окрашенных образов, искажающих реальность. Например, выражение *Drain the swamp* так или иначе создает манипулятивный фон, когда речь идет о восприятии политической элиты как элемента, тормозящего государственное развитие, оправдывая радикальные меры администрации Д. Трампа в области административной и кадровой политики. Также и метафора *War on drugs* переводит социальную проблематику в плоскость военного дискурса, легитимирует репрессивные стратегии, делая их эмоционально приемлемыми; в свою очередь, метафора *Law and order* использовала страхи, связанные с отвержением политики Ричарда Никсона в 1968 году и Дональда Трампа в 2016–2020 годах, оправдывая жёсткий подход к борьбе с преступностью, призывая к поддержанию общественной стабильности через усиление полицейских мер.

4. *Стилистическая функция политических метафор*

Она вытекает из того факта, что политический дискурс часто сух и перегружен информацией и в таком качестве плохо воспринимается аудиторией. Использование же метафор превращает его в художественный текст, воздействующий не только на разум, но и на эмоциональную сферу общественного сознания, придавая политической речи выразительность через использование тропов, усиливающих прагматический эффект. Реализуя данную функцию, метафора становится инструментом стилистической маркировки, выделяющим речь политика среди других [12], например, выражение *Shining city on a hill*, которое использовал Р. Рейган, не только легитимирует идею американской исключительности, но и делает речь возвышенной, близкой к стилю библейской проповеди; метафора *Silent majority* формирует образ скрытой силы народа, придавая политической речи драматизм и напряжение. В результате можно утверждать, что стилистическая функция политической метафоры состоит в том, что она превращает сухие политические формулы в яркие образы-символы, усиливая эмоциональное воздействие и оформляя речь политиков в соответствии с традициями национального мифологического и культурного сознания.

Таким образом, метафоризация американского политического процесса, представляя собой сложный и многослойный феномен, охватывающий все уровни политической коммуникации (от официальных выступлений политических лидеров до уровня массовых медиа и социальных сетей), становится в настоящее время важнейшей тенденцией развития американского лексического пространства политической культуры.

Процессы метафоризации американского политического дискурса начала XXI века и функциональная направленность метафоризации оказываются сложнее процессов, происходящих как во внутренней, так и во внешней политике. Они используются в качестве стимулирующего речевого приёма с целью манипуляции общественным сознанием, являясь мощным инструментом коммуникативного воздействия за счёт применения в речи политических стилистически окрашенных маркеров, превращая политическую коммуникацию в пространство символов, где борьба идей ведётся не только через аргументы, но и через образы, способные влиять на массовое сознание и закрепляться в культурной памяти.

Данные особенности метафор (в плане их способности к формированию ассоциативного поля, в котором слово и его психологическое восприятие образуют когнитивный контур метафорического сознания), стимулируют процессы развития политической речи, способствуя тому, что американские политические лидеры, эксперты, журналисты, стремящиеся к максимальной эффективности воздействия на общественное сознание, используют метафоры в публичных речах, программных документах, в интервью и т. д. Таким образом, в американской политической коммуникации метафора перестала быть лишь риторическим приемом, но становится инструментом политико-психологического воздействия на электоральные массы, средством эмоциональной мобилизации общества, выполняя функцию когнитивного фильтра, позволяющего аудитории быстро понять смысл политического текста и эмоционально реагировать на политические послания и скрытые контексты политических заявлений.

Таким образом, сам современный политический процесс усиливает значение метафорических конструкций, когда лозунги и образы, построенные на метафорических конструкциях, быстро распространяются через американские СМИ и цифровые платформы, превращаясь в мемы и символы, которые затем формируют коллективное восприятие политических процессов и становятся ключевыми маркерами политического сознания.

Метафоризация также отражает борьбу за власть посредством интерпретации реальности, когда политические акторы стремятся навязать обществу свой метафорический дискурс через обращения к событиям и явлениям, транслируемым в желаемом эмоционально и содержательно окрашенном контексте (кризис, распад, обновление, очищение).

В данном аспекте метафоризация политической речи не только упрощает связь политики с общественным сознанием, но и формирует манипулятивное пространство политической коммуникации, создавая атмосферу страха, надежды, потребности в мобилизации и т. д.

Таким образом, метафоризация современного политического дискурса, в частности американского, не является случайным явлением – она подчинена общей логике современного политического процесса, характерного для электо-

ральных демократий, требующего активной и эффективной коммуникации между политиком и его электоратом. В этом смысле ценность метафорических конструкций состоит в их способности превращать политические тексты в пространство символов и образов, в котором борьба смыслов ведется не только на уровне идей, программ и фактов, но и на уровне семантических воздействий и скрытых метафорических смыслов.

Благодаря этой способности в современной американской политической риторике метафоры стали неотъемлемым элементом мобилизации электората за счет закрепления политических идей в коллективной памяти, превращения данных идей и их смыслов в устойчивые символы, воздействующие на политическое сознание. В результате в настоящее время политическая метафора выступает не просто как риторический прием, но как стратегический ресурс воздействия на политические процессы, происходящие в США и во всем мире.

В статье метафора рассмотрена как комплексный инструмент, выполняющий функции формирования политического дискурса через реализацию функции когнитивного упрощения политических процессов, функции **идеологической легитимации политических идей,** манипулятивной функции, стилистической функции. Функциональное разнообразие политической метафоры позволяет говорить о том, что она представляет собой многофункциональный инструмент политической коммуникации, позволяющий трансформировать политический дискурс в соответствии с потребностями политической конъюнктуры.

Дальнейшее изучение политической метафорики является важной научной задачей, решение которой способствует глубокому пониманию механизмов политической коммуникации с точки зрения ее воздействия на массовое сознание. В перспективе важным направлением исследований становится изучение политических метафор на основе сравнительного анализа речи политиков, принадлежащих к различным политическим культурам.

Библиографический список

1. Брежнев А.В. Метафора и ее функции в политическом дискурсе. *Форум молодёжной науки*. 2022; № 3: 64–69.
2. Игнатенко А.В., Дорофеева Е.А. Политические метафоры в контексте стереотипизации и когнитивных искажений. *Политическая лингвистика.* 2022; № 3: 27–38.
3. Кабылов Т.Б., Абдыкадырова С.Р., Тупчибаева М.К. Компоненты и функции метафоры в современном политическом дискурсе. *Бюллетень науки и практики.* 2022; № 7: 541–547.
4. Кирьякова О.И. Определение и функции политической метафоры. *Наука и образование*. 2023; Т. 6, № 2: 1–6.
5. Bhatia V.K. Critical discourse analysis of political press conferences. *Discourse Soc*, 2006; Vol. 2, № 17 (2): 173–203.
6. Mocan M. The Political Metaphor – From Expressive Values to Persuasive Virtues. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 2015; № 57: 118–126.
7. Musolff A. Researching political metaphor cross-culturally: English, Hungarian, Greek and Turkish L1-based interpretations of the Nation as Body metaphor. *Journal of Pragmatic.* 2021; Vol. 183: 121–131.
8. Tan X., Cienki A., Krennmayr T. A comparative study of trade metaphors across political genres during the U.S. China trade war. *Language Sciences*. 2026; № 115: 101797.
9. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of. Chicago Press, 1980.
10. Xu L. Metaphor in Action in Political Discourse. *Conference: 2015 International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering*. 2015: 397–402.
11. Musolff A. Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*. 2009; № 21 (1): 23–38.
12. Ricoeur P. *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. London, Routledge, 2004.
13. Жантурина Б.Н., Знак Ю.Э., Новикова З.А. Синкретизм смыслов в цветовой политической метафоре красные линии – red lines. *Политическая лингвистика*. 2022; № 5 (95): 192–198.
14. Синелева А.В., Канаби Х.М. Эвфемизмы в политическом дискурсе (на материале сайтов rudaw.net и kurdistan24.net). *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2023; № 6: 198–206.
15. Тарасов Д.С. Особенности употребления зоонимов в российском и британском новостном дискурсах. *Litera*. 2025; № 8: 1–8.
16. Грейдина Н.Л. Политическая метафоризация как атрибут англоязычного медийного дискурса. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2023; № 3: 53–59.
17. Логинова П.Г. Метафорический компонент как предмет исследования политической медиариторики (на материале традиционных французских СМИ). *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025; № 3: 76–91.
18. Никифорова Л.В., Розанова Н. Политические метафоры и репутационный образ власти: опыт классификации данных социологического опроса. Научный диалог. 2022; № 8: 56–74. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-8-56-74.
19. Парешнева В.О. Метафорика и интертекст в сильных текстовых позициях политического медиадискурса. *Гуманитарные и юридические исследования.* 2022; Т. 9 (2): 332–338. DOI: 10.37493/2409-1030.2022.2.22.
20. Андерсон Р.Д. Каузальная сила политической метафоры. Политическая лингвистика. 2007; № 3: 7–18.
21. Карабулатова И.С., Кириллов А.В. Специфика репрезентации российско-германских отношений в политическом дискурсе массмедиа в новейшем периоде истории (2022–2024 гг.). *Новый исторический вестник*. 2025; № 4: 214–251. DOI: 10.54770/20729286-2025-1-214.

References

1. Brezhnev A.V. Metafora i ee funkcii v politicheskom diskurse. *Forum molodezhnoj nauki*. 2022; № 3: 64-69.
2. Ignatenko A.V., Dorofeeva E.A. Politicheskie metafory v kontekste stereotipizacii i kognitivnyh iskazhenij. *Politicheskaya lingvistika.* 2022; № 3: 27-38.
3. Kabylov T.B., Abdykadyrova S.R., Tupchibaeva M.K. Komponenty i funkcii metafory v sovremennom politicheskom diskurse. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2022; № 7: 541-547.
4. Kir'yakova O.I. Opredelenie i funkcii politicheskoj metafory. *Nauka i obrazovanie*. 2023; T. 6, № 2: 1-6.
5. Bhatia V.K. Critical discourse analysis of political press conferences. *Discourse Soc*, 2006; Vol. 2, № 17 (2): 173-203.
6. Mocan M. The Political Metaphor – From Expressive Values to Persuasive Virtues. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 2015; № 57: 118-126.
7. Musolff A. Researching political metaphor cross-culturally: English, Hungarian, Greek and Turkish L1-based interpretations of the Nation as Body metaphor. *Journal of Pragmatic.* 2021; Vol. 183: 121-131.
8. Tan X., Cienki A., Krennmayr T. A comparative study of trade metaphors across political genres during the U.S. China trade war. *Language Sciences*. 2026; № 115: 101797.
9. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of. Chicago Press, 1980.
10. Xu L. Metaphor in Action in Political Discourse. *Conference: 2015 International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering*. 2015: 397-402.
11. Musolff A. Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*. 2009; № 21 (1): 23-38.
12. Ricoeur P. *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. London, Routledge, 2004.
13. Zhanturina B.N., Znak Yu.`E., Novikova Z.A. Sinkretizm smyslov v cvetovoj politicheskoj metafore krasnye linii – red lines. *Politicheskaya lingvistika*. 2022; № 5 (95): 192-198.
14. Sineleva A.V., Kanabi H.M. `Evfemizmy v politicheskom diskurse (na materiale sajtov rudaw.net i kurdistan24.net). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2023; № 6: 198-206.
15. Tarasov D.S. Osobennosti upotrebleniya zoonimov v rossijskom i britanskom novostnom diskursah. *Litera*. 2025; № 8: 1-8.
16. Grejdina N.L. Politicheskaya metaforizaciya kak atribut angloyazychnogo medijnogo diskursa. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2023; № 3: 53-59.
17. Loginova P.G. Metaforicheskij komponent kak predmet issledovaniya politicheskoj mediaritoriki (na materiale tradicionnyh francuzskih SMI). *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2025; № 3: 76-91.
18. Nikiforova L.V., Rozanova N. Politicheskie metafory i reputacionnyj obraz vlasti: opyt klassifikacii dannyh sociologicheskogo oprosa. Nauchnyj dialog. 2022; № 8: 56-74. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-8-56-74.
19. Pareshneva V.O. Metaforika i intertekst v sil'nyh tekstovyh poziciyah politicheskogo mediadiskursa. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya.* 2022; T. 9 (2): 332-338. DOI: 10.37493/2409-1030.2022.2.22.
20. Anderson R.D. Kauzal'naya sila politicheskoj metafory. Politicheskaya lingvistika. 2007; № 3: 7-18.
21. Karabulatova I.S., Kirillov A.V. -*Novyj istoricheskij vestnik*. 2025; № 4: 214-251. DOI: 10.54770/20729286-2025-1-214.

Статья поступила в редакцию 26.05.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-406-410

Zhao Chunyi, *translator-linguist, Xinjiang Normal University (Urumchi, China), E-mail: 2295491581@qq.com*
Shang Jinyu, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Xinjiang Normal University (Urumchi, China), E-mail: 331365575@qq.com*

RUSSIAN TRANSLATION OF CHAPTER TITLES IN JOURNEY TO THE WEST FROM THE PERSPECTIVE OF SKOPOS THEORY: A CASE STUDY OF A.P. ROGACHEV'S VERSION. The article presents a systematic study of A.P. Rogachev's translation strategies in rendering the chapter titles of the novel Journey to the West. Skopos theory serves as the theoretical framework; the analysis is conducted within two complementary perspectives – cultural communication and reader reception. The chapter titles of the classical Chinese novel combine three functions: plot summarization, encoding of cultural meanings, and creation of aesthetic effect.

A comparative analysis of the source and target texts has established that domestication occupies the dominant position in Rogachev's translation practice, while foreignization is employed as a supplementary tool. Overall, the translation faithfully reproduces the plot lines and figurative structure of the source text, although the chosen strategic approach is in places accompanied by a partial loss of cultural subtext. The analysis reveals a high degree of the translator's subjective agency and strategic flexibility, which is of practical value as a reference for cultural mediation in the field of Chinese-Russian literary translation.

Key words: **translation of chapter titles in novels, translation strategies, skopos approach, Journey to the West, A.P. Rogachev**

***Чжао Чуньи**, переводчик-лингвист, Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 2295491581@qq.com*
***Шан Цзиньюй**, канд. пед. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 331365575@qq.com*

РУССКИЙ ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ГЛАВ «ПУТЕШЕСТВИЯ НА ЗАПАД» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ СКОПОСА (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА А.П. РОГАЧЁВА)

Статья представляет системное исследование переводческих стратегий А.П. Рогачёва при работе с названиями глав романа «Путешествие на Запад». Теоретической основой выступает теория скопоса; анализ осуществляется в двух взаимодополняющих перспективах – культурной коммуникации и читательской рецепции. Заглавия глав классического китайского романа совмещают три функции: резюмирование фабулы, кодирование культурных смыслов и создание эстетического эффекта. Сопоставительный анализ оригинала и перевода позволил установить, что в переводческой практике Рогачёва доместикация занимает магистральное положение, тогда как экзотизация привлекается как дополняющий инструмент. Перевод в целом верно воспроизводит сюжетные линии и образный строй первоисточника, хотя избранный стратегический курс местами сопровождается частичной потерей культурного подтекста. Проведённый анализ обнаруживает высокую субъективную активность переводчика и его стратегическую подвижность, что представляет практическую ценность как ориентир для культурного посредничества в области китайско-русского литературного перевода.

Ключевые слова: **перевод названий глав романа, стратегии перевода, теория скопоса, «Путешествие на Запад», А.П. Рогачёв**

Данная статья поддержана проектом исследования научно-исследовательского фонда для аспирантов и докторов Синьцзянского педагогического университета 2024 года (номер проекта: XJBSRW2024032)

В эпоху активного международного продвижения китайской культуры роман «Путешествие на Запад» – одно из «Четырёх великих классических произведений Китая» – воплощает эталон жанровой системы заглавий традиционной китайской романистики. Степень адекватности его русскоязычной передачи непосредственно определяет, насколько полно российская аудитория воспримет культурное содержание оригинала. Произведение насчитывает сто глав; каждая из них озаглавлена формулой антитетической структуры с лаконичным и выверенным синтаксисом. Исследователи констатируют: заголовки глав являются одной из отличительных черт китайского романа в главах; они строятся на параллелизме и помещаются перед текстом соответствующей главы, представляя литературную форму, не имеющую аналогов в мировой романной традиции [1]. От качества их передачи на другой язык зависит и общее впечатление от перевода, и глубина понимания первоисточника.

Актуальность исследования определяется активным продвижением китайской литературной классики в русскоязычное пространство и отсутствием специального переводоведческого анализа передачи заглавий глав «Путешествия на Запад» – структурного элемента, непосредственно формирующего читательское восприятие культурного содержания романа.

При межъязыковом переносе заглавий возникает двуплановая трудность. С одной стороны, как указывает Ань Лихун [2], ключевая сложность переводческого процесса нередко коренится в значительных структурных расхождениях между двумя языковыми системами. С другой – буддийская и даосская терминология, мифологические образы и аллегории духовного совершенствования, вписанные в заглавия, в большинстве случаев лишены готовых эквивалентов в русскоязычном культурном пространстве, что порождает типичную проблему межкультурной коммуникации.

Что касается степени разработанности проблемы: в российском китаеведении «Путешествие на Запад» изучается преимущественно в аспектах текстологической истории, буддийской и даосской идеологии, а также характерологии основных персонажей [3]; системное исследование заглавий глав в переводе А.П. Рогачёва остаётся лакуной. В китайской научной среде переводоведческие работы, посвящённые данному роману, концентрируются главным образом на англоязычных версиях или немногочисленных переводах на иные языки [4; 5]. В последние годы русская версия стала привлекать внимание исследователей, однако имеющиеся публикации рассматривают её с позиций экопереводоведения или теории культурных лакун, ограничиваясь обзорным характером; специальных штудий, посвящённых конкретным механизмам реализации стратегий доместикации и экзотизации в заглавиях рогачёвского перевода и их результатам в рамках скопос-подхода, не обнаружено. Восполнить этот пробел – задача настоящей статьи.

Объект исследования – названия глав русскоязычной версии «Путешествия на Запад», подготовленной А.П. Рогачёвым.

Цель работы – выявить систему стратегий, применённых переводчиком при передаче заглавий, проследить внутреннюю логику связи между стратегиями и переводческими задачами, а также определить, каким образом достигается оптимальное равновесие «культурной достоверности» и «читабельности».

Задачи: во-первых, охарактеризовать функциональные свойства заглавий глав «Путешествия на Запад» в информативном, культурном и эстетическом измерениях; во-вторых, детально разобрать конкретное применение и результативность дословного перевода и комментирования (экзотизации), а также свободного перевода и замены (доместикации); в-третьих, обобщить стратегическую архитектуру рогачёвских переводов заглавий и оценить их эффективность в передаче культурной информации.

Методология основывается на анализе конкретных случаев и сравнительном подходе: отбираются репрезентативные примеры заглавий, после чего исходный текст последовательно сопоставляется с переводом для демонстрации стратегического выбора, а также его достоинств и ограничений.

Научная новизна состоит в том, что впервые системно исследуются стратегии доместикации и экзотизации при переводе заглавий глав «Путешествия на Запад» на русский язык в рамках скопос-подхода; ранее данный аспект рогачёвского перевода не являлся предметом специального изучения.

Теоретическая значимость заключается в верификации иерархии скопос-норм (целевой – когерентности – верности) на материале китайско-русского литературного перевода, что расширяет эмпирическую базу функциональной теории перевода применительно к жанру романа в главах.

Практическая значимость определяется тем, что результаты работы могут служить методическим ориентиром при переводе китайской классической прозы на русский язык, а также учебным материалом для подготовки переводчиков (MTI), демонстрируя приёмы сочетания доместикации и экзотизации при работе с культурно нагруженным текстом.

Теория скопоса (Skopos Theory) оформилась в 1970–1980-е годы в трудах немецкого учёного Ханса Фермеера, развившего функциональную концепцию Катарины Рейс. Ядро теории составляет тезис о том, что главным фактором, определяющим процесс перевода, выступает цель всего переводческого действия; перевод трактуется как коммуникативный акт, каждый вариант которого подчинён конкретной задаче, задающей всю процедуру, иными словами, цель определяет стратегию [6]. Отсюда вытекает иерархия норм: «целевая норма» провозглашается высшим принципом, которому подчинены «норма когерентности» и «норма верности».

Специфика классического китайского романа в главах состоит, в частности, в том, что заглавия глав играют роль кратких введений, конденсирующих суть содержания каждой главы; именно поэтому их перевод приобретает особую значимость. Системный анализ языковой формы, содержательных характеристик и культурных коннотаций ста заглавий «Путешествия на Запад» показывает, что в оригинале они реализуют три основные функции. Важно подчеркнуть: данные функции не привносятся извне, а выводятся из лингвистических и культурных особенностей самих заголовков.

Информационная функция. Заглавия в свёрнутой форме передают основное содержание главы; сюжетная ткань романа определяет их наполнение. «Путешествие на Запад» повествует о легендарном паломничестве наставника Тан Санцзана и трёх его учеников за буддийскими сутрами в Западный Рай: на протяжении восьмидесяти одного испытания разворачиваются столкновения небожителей и демонов, а образы Сунь Укуна, Чжу Бацзе и других мифологических персонажей обретают яркие характеры. Заглавия естественным образом фиксируют эти элементы. Их первичная задача – точно конденсировать фабулу главы, позволяя читателю предвосхитить содержание и проследить сюжетную нить.

Культурная функция. Будучи масштабным мифологическим романом, «Путешествие на Запад» пронизано буддийским и даосским мировоззрением. Заглавия содержат термины даосской внутренней алхимии – «духовный корень», «обезьяна ума», «лошадь воли», «первородный дух». Наряду с ними присутствуют буддийские понятия: «ум чань», «Западный Рай». Помимо религиозно-философских терминов, в заглавиях обнаруживаются элементы самобытной китайской мифологии и народной религиозности. Передача этого культурного пласта

составляет главную трудность при переводе заглавий. Именно степень адекватности культурной функции является решающим фактором, определяющим, сумеет ли перевод обеспечить полноценную межкультурную коммуникацию. Культурные коды, очевидные носителю китайской традиции, требуют от переводчика принятия решений о глубине раскрытия и способе передачи.

Эстетическая функция. Заглавия глав «Путешествия на Запад» оформлены как двустишия. Регулярность поэтической рамки соединяется в них с гибкостью внутреннего построения, а подбор слов выверен фонетически – вплоть до тонкой звуковой инструментовки. В работе двустишия задействован широкий арсенал риторических средств: метафора, метонимия, параллельные конструкции. Эстетическая отдача формы – значительная, художественное достоинство ощутимо. Удерживать всё это при переводе необходимо в той мере, в какой материал данного типа вообще поддаётся передаче.

Настоящая глава сосредоточена на конкретных приёмах, посредством которых А.П. Рогачёв передаёт культурно маркированные элементы оригинала.

В переводоведении выделяют две полярные стратегии – экзотизацию и доместикацию. Первая удерживает специфику исходного текста и подводит читателя ближе к чужой культурной среде. Вторая поступает обратным образом: изложение перестраивается под привычки принимающей аудитории, и оригинал приближается к культуре языка перевода, становясь узнаваемым по интонации и набору ассоциаций.

Практика Рогачёва не сводится к механическому следованию какому-либо одному методу. Его работа демонстрирует гибкое сочетание различных приёмов в зависимости от функционального типа текста, характера культурного содержания и когнитивного горизонта читательской аудитории. Такая комбинированная тактика позволяет находить баланс между сохранением культурного своеобразия и обеспечением доступности для читателя, не владеющего китайской культурной традицией.

Ниже кратко очерчены теоретические основы экзотизации и доместикации, после чего на конкретных примерах последовательно проанализировано практическое применение и результативность дословного перевода, примечаний, свободного перевода и замены при преодолении культурных лакун.

1. Методы перевода, ориентированные на экзотизацию

Суть экзотизирующей стратегии заключается в бережном сохранении и переносе в текст перевода уникальных черт культуры языка-источника. Приоритет отдаётся языковому своеобразию и культурному фону оригинала: читатель непосредственно в процессе чтения ощущает самобытность произведения.

Такой подход сосредоточен на контексте и стилистике первоисточника, позволяя через переводной текст воспринять лаконичность и выразительность оригинального высказывания [7]. Переводчик при экзотизации осознанно допускает присутствие «чужого» в ткани целевого текста: незнакомые термины, непривычный синтаксический рисунок, иноязычная фонетика наименований – всё это служит маркерами культурной дистанции, которую читатель преодолевает в процессе чтения.

В русскоязычной версии «Путешествия на Запад», подготовленной Рогачёвым, экзотизация служит существенным инструментом преодоления культурного барьера и реализуется через два приёма – дословный перевод и комментарии. Первый нацелен на максимальное удержание языкового облика оригинала. Второй обеспечивает читателя необходимыми дополнительными разъяснениями, восполняя лакуны фонового знания.

1. *Метод буквального перевода*

Буквальный перевод удерживает форму слов и образный строй оригинала настолько полно, насколько это возможно. Именно через сохранённое внешнее выражение до читателя доносится ключевой смысл высказывания. Переводчик стремится передать структуру исходного текста как можно ближе к его языковому облику, сводя к минимуму интерпретационное вмешательство.

К этому приёму А.П. Рогачёв обращается прежде всего там, где в тексте появляются титулы героев, географические наименования и важнейшие религиозные понятия. Своеобразие подобных единиц остаётся нетронутым, читателю же обеспечено базовое представление о содержании. Буквальный перевод в данном случае выполняет двойную задачу: он одновременно информирует и маркирует культурную принадлежность элемента.

Иллюстрация – на материале отдельных глав.

Пример 1 (4-я глава)

Оригинал: 官封弼马心何足 名注齐天意未宁

Перевод: «Повествование о том, как Царь обезьян остался недоволен назначением на должность бимавэня, и о том, как он не успокоился даже после того, как стал называться «Великий Мудрец, равный небу»

Анализ. Сунь Укуна сопровождает важнейший идентификатор – «Великий Мудрец, равный небу». В этой номинации сходятся два культурных пласта. Первый – даосское представление о божестве, чьё положение в небесной иерархии приравнено к самому Небу; второй – закрепившийся в китайской мифологии почётный титул, передаваемый формулой «Великий Мудрец».

Для русской культурной среды такая сцепка чужеродна по самой своей природе. Прямых соответствий ей нет. Именно поэтому Рогачёв выбрал стратегию прямой передачи – формула буквально воспроизводит два смысловых блока оригинала: «Ци Тянь», то есть «равный небу», и «Да Шэн» – «Великий Мудрец».

Центральный образ титула калька удерживает целиком, не растрачивая при этом его торжественной тональности. Читателю предоставлена возможность ощутить уникальность культурного символа напрямую, без посреднической адаптации. Внутренняя семантика – равенство Небу – прозрачна и в дополнительных разъяснениях не нуждается; сама же формулировка звучит для русскоязычной аудитории весомо, едва ли не монументально.

Принятое решение последовательно подчинено базовой установке экзотизирующей стратегии – максимально удержать культурную специфику исходного текста.

Пример 2 (7-я глава)

Оригинал: 八卦炉中逃大圣 五行山下定心猿

Перевод: «Повествование о том, как Великий Мудрец сбежал из волшебной печи, и как горой Усиншань была придавлена бунтующая обезьяна»

Анализ. «Гора Пяти Стихий» – мифологический топоним, несущий мощную символическую нагрузку. Название восходит к философии пяти первоэлементов (Металл, Дерево, Вода, Огонь, Земля) и обладает глубоким культурным смыслом. Система пяти стихий – одна из базовых космологических схем китайской традиции; вся поэтика романа предполагает знакомство читателя с этим символическим рядом.

Переводчик прибегнул к фонетической транскрипции, передав топоним как «гора Усиншань». Приём полностью сохраняет самобытность мифологического места. Философское значение «пяти элементов» при этом в заглавии не раскрыто, однако географическое наименование – один из базовых конструктивных элементов мифологического мироздания – благодаря фонетическому переносу формирует у русскоязычного читателя ощущение «мифологической географии иного мира», сопоставимое с восприятием китайского читателя.

Выбор транскрипции вместо калькирования в данном случае обусловлен тем, что «Гора Пяти Стихий» как калька могла бы звучать чрезмерно ясно для заглавия, лишив его компактности. Фонетический перенос сохраняет лаконичность и одновременно маркирует топоним как принадлежащий чужой культуре. Это вполне согласуется с установками экзотизирующей стратегии.

Пример 3 (100-я глава)

Оригинал: 径回东土 五圣成真

Перевод: «в которой рассказывается о том, как путники кратчайшим путем вернулись в восточные земли и как все пятеро обрели истинное прозрение»

Анализ. Финальная формула замыкает повествование. Пятеро паломников – наставник Тан Санцзан и его спутники – достигают духовного совершенства, приходя к буддийскому просветлению.

В буддийском и даосском обиходе сочетание 成真 указывает на обретение истинной сущности, раскрытие самой природы просветления. Рогачёв передал его дословно – «обрели истинное прозрение», истолковав именно в смысле истинного просветления.

Решение одновременно торжественное и обобщающее. Им поставлена окончательная точка под сюжетом паломничества за священными сутрами; наглядно, едва ли не величаво, предвозвещён успешный исход поиска буддийских канонов, и тем самым перевод реализует свою итоговую, замыкающую функцию.

Значим и сам выбор слова «прозрение». Оно несёт семантику внезапного внутреннего озарения, перекликаясь с буддийским пониманием просветления как мгновенного «открытия глаз»: не постепенного накопления знания, а единовременного прорыва к сути. В русской традиции это слово связано с прозорливостью, с внезапной ясностью видения – с тем самым состоянием, к которому путники приходят на финальном рубеже паломничества. Буквальная передача оказывается точной не только информационно, но и стилистически.

2. *Метод комментария*

Схема приёма проста: исходный текст не трогают, а недостающее у читателя фоновое знание восполняется дополнительными пояснениями, и культурная информация передаётся результативно.

Особенно уместен такой ход там, где за оригинальным выражением стоит насыщенный культурный фон и осложнённая семантика. Комментарий избавляет переводчика от необходимости жертвовать формой ради содержания. Оригинальная единица сохраняется в неприкосновенности, а пояснение открывает доступ к её глубинному значению.

К заглавиям глав «Путешествия на Запад» переводчик подходит преимущественно через внутритекстовые вставки, оставляя подстрочные сноски на единичные случаи. Ритм чтения от этого не страдает. Русскоязычная аудитория получает плавное, непрерывное восприятие текста; необходимая информация встроена прямо в переводное заглавие, и от основного потока повествования читателю отвлекаться не приходится.

Пример 4 (9-я глава)

Оригинал: 陈光蕊赴任逢灾 江流僧复仇报本

Перевод: «Повествование о том, как Чэнь Гуан-жуй постигло несчастье и как Монах, принесенный рекой, отомстил за совершенное преступление»

Анализ. Прозвище «Монах, принесённый рекой» содержит отсылку к биографическому обстоятельству – младенцу, приплывшему по течению. Переводчик передал его поясняющей формулировкой, раскрывающей происхождение имени.

Внутритекстовый комментарий превращает контекст, обычно требующий выноски, в легко воспринимаемое описание. Читатель узнаёт о специфике персонажа в тот самый момент, когда впервые встречает его имя.

Ключевой культурный смысл выражения 江流僧 сохранён, а беспрепятственное понимание обеспечено. Приём позволяет избежать ситуации, при которой читатель вынужден обращаться к аппарату примечаний для понимания заглавия главы. Заглавие остаётся самодостаточной единицей – оно информирует и объясняет одновременно.

Пример 5 (44-я глава)

Оригинал: 法身元运逢车力 心正妖邪度脊关

Перевод: «в которой повествуется о том, как буддийские монахи по воле судьбы вынуждены были таскать тачки, и как Сунь У-кун избавил их от тяжелой доли»

Анализ. 元运 – даосский термин, указывающий на небесную судьбу или предопределение. Оригинальная формулировка туманна и непрозрачна даже для китайского читателя, поскольку включает многослойную аллюзию на религиозно-философские категории.

Переводчик отказался от сложной религиозной терминологии. Словосочетание «буддийские монахи» акцентирует статус жертв, а оборот «по воле судьбы вынуждены были» передаёт идею кармической обусловленности в форме, не нуждающейся в специальных познаниях.

Религиозно-философские понятия, требующие специальной эрудиции, оказались превращены в доступную сюжетную линию – «страдания монахов». Подход воплощает базовый тезис скопос-теории: приоритет имеет целевая норма, а не норма верности оригиналу. Коммуникативная задача – обеспечить понимание сюжета – решена через редукцию философского плана, и эта редукция оправдывается самой целью перевода.

Пример 6 (53-я глава)

Оригинал: 禅主吞餐怀鬼孕 黄婆运水解邪胎

Перевод: «Повествование о том, как Танский монах, выпив воды, зачал и как затем ему удалось избавиться от дьявольского плода»

Анализ. Заглавие несёт двойную культурную нагрузку. В нём соединены даосская алхимическая терминология и буддийские понятия – такое наложение крайне трудно для прямой передачи на иной язык.

禅主 обозначает Тан Сэна как главного «хозяина медитации». Зачатие, наступившее после случайного питья из реки Матери-и-Ребёнка, стоит за сочетанием 怀鬼孕. Что касается 黄婆, это алхимический символ, соотнесённый со стихией земли и анатомически – с селезёнкой.

От аллегорической системы переводчик отказался. Её место заняли внутритекстовые конкретизации: 禅主吞餐 превратилось в словосочетание «Танский монах, выпив воды»; прямое «зачал» закрыло 怀鬼孕; для 解邪胎 подобрано выражение «избавиться от дьявольского плода».

Культурные коды преобразованы в непосредственное описание физиологических событий. Абсурдный и интригующий сюжетный поворот – «беременность» Танского монаха – становится прозрачен с первого прочтения. Читатель получает ясную информацию о содержании главы, не нуждаясь в расшифровке алхимической символики. При этом эффект неожиданности – мужчина-монах, зачавший ребёнка – сохранён в полной мере, что поддерживает интригу и мотивирует к дальнейшему чтению.

3. Методы перевода, ориентированные на доместикацию

В противоположность экзотизации, доместикация ставит во главу угла удобство восприятия и естественность языка перевода. Стратегия нацелена на сближение текста с языковой и культурной средой целевой аудитории, формируя у читателя ощущение близости и органичности [7].

При доместикации переводчик сознательно жертвует частью культурной специфики оригинала ради того, чтобы текст воспринимался как написанный на языке перевода. Чужеродность сглаживается, а на её место встают привычные категории и образные схемы, принятые в принимающей культуре.

Рогачёв А.П. реализует доместикацию преимущественно через два приёма: свободный перевод – для передачи глубоких философских концепций, замену – для адаптации незнакомых культурных образов. Оба приёма объединяет установка на функциональное соответствие: важно не то, как именно сказано в оригинале, а то, какой эффект высказывание производит на получателя.

1. Метод свободного перевода (перевод по смыслу)

Принцип метода определяется формулой «смысл первичен, форма вторична». Переводчик ориентируется на передачу содержательного ядра высказывания, допуская при этом значительную перестройку его внешней оболочки.

Отличительные черты метода: выход за пределы синтаксической структуры оригинала, использование привычных для языка перевода оборотов, контекстуально обусловленное дополнение, сокращение или реорганизация исходной информации, а также преобразование трудно транслируемых культурных образов в понятия, доступные читателю.

В русском переводе «Путешествия на Запад» А.П. Рогачёв выработал базовую модель, где «функциональный перевод» занимает центральное место, а «обобщающий перевод» выступает вспомогательным средством. Функциональный перевод передаёт прагматическое значение элемента; обобщающий перевод снимает излишнюю детализацию, заменяя её родовым понятием.

Пример 7 (1-я глава)

Оригинал: 灵根育孕源流出 心性修持大道生

Перевод: «которая расскажет вам о том, как в чудесном камне зародилась жизнь и как появившееся на свет существо, благодаря стремлению к самосовершенствованию, постигло Великое учение»

Анализ. Глубокие даосские философемы – «духовный корень», «природа ума», «Великий Путь» – переданы через их переносное значение посредством более универсальных понятий.

«Духовный корень», изначально обозначающий врождённую предрасположенность к духовному пути, трансформирован в «жизнь, зародившуюся в чудесном камне». Метафора «корня» заменена конкретным образом: камень, в котором зреет жизнь, – зримый и понятный даже читателю, незнакомому с даосской терминологией.

«Культивирование природы ума», означающее духовную практику, стало «стремлением к самосовершенствованию». Абстрактная формула китайской мистики переведена на язык общегуманитарных ценностей: «самосовершенствование» – категория, знакомая любому читателю вне зависимости от его культурного фона.

«Великий Путь», отражащий фундаментальные законы бытия, превратился в «Великое учение». Замена «Пути» на «учение» смещает акцент с онтологии на гносеологию, однако сохраняет масштабность понятия: «Великое» с заглавной буквы сигнализирует о его особом статусе.

Свободный перевод утрачивает философскую глубину, однако делает вступительную главу полностью доступной массовому читателю, точно отвечая целевой установке перевода. Учитывая, что первая глава – «ворота» в текст, определяющие, станет ли читатель продолжать чтение, подобное решение прагматически оправдано.

Пример 8 (98-я глава)

Оригинал: 猿熟马驯方脱壳 功成行满见真如

Перевод: «в которой будет рассказано о том, как, обуздав мысль, быструю словно конь, и желания, суетливые, словно обезьяна, монах избавился, наконец, от своей оболочки и как, совершив подвиг, он узрел живого Будду Татхагату»

Анализ. За формулой «обуздать обезьяну и укротить коня» стоит центральная метафора духовной практики – «обезьяна ума, конь мыслей». Эта метафора пронизывает весь роман: обезьяна олицетворяет неугомонный ум, конь – стремительные помыслы, и их «укрощение» символизирует обретение внутреннего покоя.

«Избавление от оболочки» прочитывается как освобождение от телесной оболочки, а «истинная сущность» отсылает к высшей буддийской реальности – Дхарма-кае, то есть «телу Закона», подлинной природе Будды.

Переводчик отвергает готовые клише и разворачивает метафору изнутри. «Лошадь» истолкована как «мысль» с акцентом на стремительности – «мысль, быструю словно конь». «Обезьяна» прочитана как «желания» с их беспокойной природой – «желания, суетливые, словно обезьяна». Пара «гунчэн» и «синмань» сведена в переносное «совершив подвиг», указывающее на завершение духовного делания.

Развёрнутая интерпретация делает символику главной метафоры совершенствования прозрачной для русского читателя и подчёркивает её особый вес в финале повествования. Заглавие предпоследней главы торжественно и наглядно предвещает обретение Священного Писания. Философское содержание удержано. Сюжетная развязка звучит возвышенно, и переводчик достигает двойного эффекта: читатель, незнакомый с буддийской символикой, понимает происходящее на уровне сюжета, тогда как подготовленный считывает философский подтекст, сохранённый в самой структуре сравнений.

Пример 9 (3-я глава)

Оригинал: 四海千山皆拱伏 九幽十类尽除名

Перевод: «из которой читатель узнает о том, как все горы и моря покорились Царю обезьян и почему были вычеркнуты имена из десяти списков Преисподней»

Анализ. 九幽十类 – сложный концепт китайских представлений о загробном мире, включающий и структуру ада, и классификацию призраков одновременно. Девять уровней подземного царства обозначены сочетанием 九幽. За 十类 же стоит классификация духов умерших – категории, на которые их распределяют по прижизненному состоянию и обстоятельствам гибели. Переводчик прибегнул к обобщающей передаче, свернув 九幽十类 до «десяти списков Преисподней»: абстрактное «категории» заменено конкретным «списком», что делает сюжетную линию «вычёркивания из списка» наглядной. Более универсальное слово «Преисподняя» вместо культурно-специфичного «Девяти кругов ада» переводит понятие, требующее специальных знаний, в общедоступный повествовательный язык и гарантирует считывание ключевого события – Сунь Укун стирает записи из Книги жизни и смерти.

2. Метод замены

Назначение метода – при отсутствии в принимающей культуре адекватного аналога культурного образа исходного языка подобрать символ языка перевода со сходной функцией или вызывающий аналогичные ассоциации, чтобы сформировать у читателя приблизительное представление. Рогачёв руководствовался принципом функциональной эквивалентности замещаемых образов в восприятии целевой аудитории.

Пример 10 (60-я глава)

Оригинал: 牛魔王罢战赴华筵 孙行者二调芭蕉扇

Перевод: «в которой речь пойдет о том, как Князь с головой быка прекратил сражение и отправился на пир, и как Сунь У-кун во второй раз пытался заполучить волшебный веер»

Анализ: 牛魔王 передано как «Князь с головой быка» – по модели «животное + титул», типичной для русских народных сказок (ср. «Царевна-лягушка»), вместо китайского обозначения «король-демон». Русскоязычный читатель немедленно воспринимает персонажа как могущественное фантастическое существо, минуя необходимость разъяснять культурный контекст понятия «демон». Переводчик заменил требующее специальной подготовки слово «демон» знакомой читателю моделью именования сказочных персонажей, эффективно снизив барьер восприятия.

Пример 11 (32-я глава)

Оригинал: 平顶山功曹传信 莲花洞木母逢灾

Перевод: «Повествование о том, как дух – страж времени на горе Пиндиншань предупредил об опасности и как у пещеры Лотоса Дурень попал в беду»

Анализ: «Дурень» – скрытое обозначение Чжу Бацзе в системе пяти элементов: свинья относится к знаку Хай, Хай и соответствует воде, вода порождает дерево – отсюда кодовое название. Система подобных обозначений является порождением даосской алхимической практики и обладает чрезвычайно высокой культурной специфичностью. Переводчик полностью отказался от символического кода и заменил его устоявшимся прозвищем Чжу Бацзе – «Дурень» (глупец/простак). Читатель мгновенно опознаёт персонажа без затруднений, связанных с символикой пяти стихий, – решение, отражающее стратегический приоритет «читабельности».

Пример 12 (95-я глава)

Оригинал: 假合真形擒玉兔 真阴归正会灵元

Перевод: «из которой читатель узнает о том, как ложный образ заменил истинный, как был пойман Нефритовый заяц и как оборотень, встретившись с первородным духом, был направлен на Истинный путь»

Анализ: «Линьюань» – термин даосской внутренней алхимии, обозначающий первородную сущность и занимающий центральное место в практике самосовершенствования. Переводчик заменил его словосочетанием «первородный дух», опершись на понятие, знакомое из западной философской традиции. Замена позволяет читателю уловить философский смысл выражения «истинная тьма возвращается к правильному пути», однако точность даосского термина при этом утрачивается. Перед дилеммой «культурная точность» vs. «доступность» переводчик предпочёл второе, выстроив понятийный мост через знакомые читателю категории и обеспечив восприятие того духовного подъёма, к которому устремлён текст.

С опорой на теоретическую перспективу скопос-подхода настоящее исследование посвящено переводческой практике А.П. Рогачёва при передаче заглавий глав романа «Путешествие на Запад»; в его рамках осуществлён системный текстовый анализ с теоретической интерпретацией стратегического выбора и функциональной реализацией.

Проведённый анализ подтвердил, что заглавия ста глав «Путешествия на Запад» совмещают три функции: информативную (конденсация фабулы и предвосхищение сюжетной линии), культурную (кодирование буддийских, даосских и мифологических смыслов) и эстетическую (параллелизм двустишия, ритмико-фонетическая организация, использование метафоры и метонимии). Полифункциональная природа заглавий исключает опору на единственный переводческий метод и обусловливает необходимость комплексного стратегического подхода к их передаче.

Анализ обнаруживает устойчивую тенденцию: доместикация играет ведущую роль, экзотизация привлекается в качестве вспомогательного средства. У каждого из четырёх методов своя задача. Свободный перевод превращает глубокие философские концепции в конкретные сюжетные элементы; замена подбирает функционально близкие аналоги для культурных символов; дословная передача удерживает экзотический колорит ключевых маркеров; примечания восполняют недостающую информацию, не разрывая при этом ритма чтения. Вместе же эти приёмы обеспечивают оптимальное равновесие между культурной достоверностью и плавностью восприятия.

Что показывает практика А.П. Рогачёва? Успешный литературный перевод к выбору между доместикацией и экзотизацией не сводится. Он требует комплексного учёта культурного типа текста, его функциональной значимости и когнитивного горизонта читателя с опорой на тонкое соизмерение факторов и гибкую адаптацию решений. Системность стратегий, вариативность методов, целостность результата – именно эти качества превращают рогачёвскую версию в ценный практический образец и одновременно в теоретический ориентир для китайско-русской переводческой работы.

Любой перевод, разумеется, сопряжён с неизбежными потерями и приобретениями. Ущерб культурному содержанию, возникавший в отдельных решениях переводчика, как раз и подтверждает сложность культурного переноса; полностью избежать утрат при таком переносе попросту нельзя. Оценка перевода невозможна без учёта конкретного исторического контекста, в котором перевод выполнялся, переводческой позиции автора и горизонта читательских ожиданий.

Библиографический список

1. Юань Г. *Сравнительное исследование эстетики перевода названий глав романа «Сон в красном тереме» на русский язык: сравнение двух переводов Панасюка 1958 и 1995 годов*. Диссертация … магистра. Хух-Хото: Педагогический университет Внутренней Монголии, 2012.
2. Ань Л. Трансформация объективной и субъективной схем мышления при прямом и обратном переводе (на материале китайского и русского языков). *Научный диалог*. 2016; Выпуск № 11 (59): 9–15.
3. Постников В.В. Путешествие на Запад: наследие китайской цивилизации в культурных центрах Европы. *Известия Восточного института*. 2016; № 2 (30): 122–130.
4. Люй Ч., Лю Х. Перевод названий глав романа «Путешествие на Запад» с позиций экологической транслатологии. *Английский язык за рубежом*. 2020; № 21: 183–184.
5. Ли Б., Фань Ю., Ли Ш. Стратегии перевода исходных концептов в названиях глав романа «Путешествие на Запад» на английский язык с позиций экологической транслатологии. *Преподавание и исследования в области перевода*. 2024; № 1: 40–49. Available at: https://www.researchgate.net/publication/396306113 shengtaifanyixueshijiaoxia_xiyouji_huimuzhongbenyuangainianyingyiceeyanjiu
6. Линь Ю. Перевод названий глав романа «Троецарствие» с позиций теории скопос: на примере трёх полных переводов. *Вестник Муданьцзянского педагогического института*. 2023; № 2: 30–33.
7. Ли Ц., Чжао Я. Практика перевода англо-американской детской литературы в аспекте доместикации и форенизации: на примере «Приключений Робинзона Крузо». *Вестник Педагогического института провинции Цзилинь*. 2025; Т. 41, № 2: 170–174.

References

1. Yuan' G. *Sravnitel'noe issledovanie `estetiki perevoda nazvanij glav romana «Son v krasnom tereme» na russkij yazyk: sravnenie dvuh perevodov Panasyuka 1958 i 1995 godov*. Dissertaciya … magistra. Huh-Hoto: Pedagogicheskij universitet Vnutrennej Mongolii, 2012.
2. An' L. Transformaciya ob`ektivnoj i sub`ektivnoj shem myshleniya pri pryamom i obratnom perevode (na materiale kitajskogo i russkogo yazykov). *Nauchnyj dialog*. 2016; Vypusk № 11 (59): 9-15.
3. Postnikov V.V. Puteshestvie na Zapad: nasledie kitajskoj civilizacii v kul'turnyh centrah Evropy. *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2016; № 2 (30): 122-130.
4. Lyuj Ch., Lyu H. Perevod nazvanij glav romana «Puteshestvie na Zapad» s pozicij `ekologicheskoj translatologii. *Anglijskij yazyk za rubezhom*. 2020; № 21: 183-184.
5. Li B., Fan' Yu., Li Sh. Strategii perevoda ishodnyh konceptov v nazvaniyah glav romana «Puteshestvie na Zapad» na anglijskij yazyk s pozicij `ekologicheskoj translatologii. *Prepodavanie i issledovaniya v oblasti perevoda*. 2024; № 1: 40-49. Available at: https://www.researchgate.net/publication/396306113 shengtaifanyixueshijiaoxia_xiyouji_huimuzhongbenyuangainianyingyiceeyanjiu
6. Lin' Yu. Perevod nazvanij glav romana «Troecarstvie» s pozicij teorii skopos: na primere treh polnyh perevodov. *Vestnik Mudan'czyanskogo pedagogicheskogo instituta*. 2023; № 2: 30-33.
7. Li C., Chzhao Ya. Praktika perevoda anglo-amerikanskoj detskoj literatury v aspekte domestikacii i forenizacii: na primere «Priklyuchenij Robinzona Kruzo». *Vestnik Pedagogicheskogo instituta provincii Czilin'*. 2025; T. 41, № 2: 170-174.

Статья поступила в редакцию 19.05.26

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-410-413

Kadilina O.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia),*
E-mail: olgakadilina@gmail.com

CORPUS LINGUISTICS AS A TOOL TO SUPPORT TRANSLATION AND TEACHING OF ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES. Among the many varieties of specialized language (technical, legal, academic, hotel, etc.), medical language is undoubtedly one of the most challenging to master. The aim of this article is to analyze the use of linguistic corpora in the field of medical English (English for Medical Purposes, EMP), specifically in teaching medical English, teaching medical translation, assisting translators in visualizing medical texts, and assisting authors in writing medical academic texts. A range of corpus linguistic tools and data analysis techniques are presented, including automatic term extraction, data visualization, collocation and tag analysis, and the use of regular expressions and lexical clusters.

These tools can be useful to physicians and researchers representing sciences related to medicine when translating such texts by linguists, translators, as well as when teaching medical English at a medical university (as part of a foreign language course) and in graduate school in the field of medical translation. The prospect of further research may be the creation of linguistic corpora based on texts on oncology from the corpus of DOAJ journals.

Key words: **English for specific purposes, English for medical purposes, medical language, English for academic purposes, linguistic corpora, teaching medical English, medical translation, medical academic discourse**

***О.А. Кадилина**, канд. филол. наук, ст. преп., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: olgakadilina@gmail.com*

КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ПЕРЕВОДА И ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКИХ ЦЕЛЯХ

Среди множества разновидностей специализированного языка (технического, юридического, академического, гостиничного и т. д.) медицинский язык, безусловно, является одним из самых сложных для освоения. Целью данной статьи является анализ способов использования лингвистических корпусов в области медицинского английского языка (английского языка в медицинских целях), в частности, в преподавании медицинского английского языка, преподавании медицинского перевода, оказании помощи переводчикам в визуализации медицинских текстов и авторам в написании медицинских академических текстов. Представлен ряд инструментов корпусной лингвистики и способов анализа данных, таких как: автоматическое извлечение терминов, визуализация данных, коллокация и анализ тегов, использование регулярных выражений и лексических кластеров. Данные инструменты могут быть полезны медикам и исследователям, представляющим смежные с медициной науки, при переводе подобных текстов лингвистами-переводчиками, а также при преподавании медицинского английского языка в медицинском вузе (в рамках курса иностранного языка) и в аспирантуре в области медицинского перевода. Перспективой дальнейших исследований может стать создание лингвистических корпусов на основе текстов по онкологии из корпуса журналов DOAJ.

Ключевые слова: **английский язык для специальных целей, английский язык для медицинских целей, медицинский язык, английский язык для академических целей, лингвистические корпуса, преподавание медицинского английского языка, перевод медицинского текста, медицинский академический дискурс**

Сложность медицинского английского языка связана с тем, что медицинский дискурс характеризуется высокой насыщенностью профессиональными терминами. Эти термины обычно представляют собой слова, редко используемые за пределами медицинского дискурса, поскольку они были созданы в основном на основе латыни и греческого языка. И именно в такой форме профессиональные термины в значительной степени функционируют в современном медицинском английском языке. Из других особенностей медицинского научного дискурса следует также отметить типичный для медицинских текстов нейтральный безличный тон, внимание к точности выражения, а также частое использование пассивного залога, сложный синтаксис, сжатый и экономный стиль, высокую частоту специальных сокращений, акронимов и аббревиатур. Таким образом, актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в качественном переводе и написании медицинских текстов на английском языке, что требует разработки и систематизации эффективных инструментов корпусной лингвистики для преподавания медицинского английского языка и подготовки переводчиков.

Медицинский английский язык (EMP) является предметом многочисленных филологических исследований. В том числе исследовались лингвистические [1] и терминологические [2] аспекты EMP, а также особенности медицинского перевода [3; 4]. Стилистические элементы английских медицинских текстов на основе методологии корпусной лингвистики анализировались в работе [5].

Целью данной статьи является анализ способов использования лингвистических корпусов в области английского языка в медицинских целях (EMP), в частности, в преподавании медицинского английского языка, преподавании медицинского перевода, оказании помощи переводчикам в визуализации медицинских текстов и авторам в написании медицинских академических текстов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– провести анализ существующих исследований в области медицинского английского языка;

– рассмотреть инструменты корпусной лингвистики, которые могут быть использованы переводчиком медицинских текстов, преподавателем медицинского английского языка или авторами научных медицинских текстов.

Теоретическая значимость исследования состоит в комплексном исследовании инструментов корпусной лингвистики в области английского языка в медицинских целях.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы медицинскими переводчиками, преподавателями EMP или авторами научных медицинских текстов.

Научная новизна заключается в применении комплекса корпусных инструментов к медицинской терминологии в области онкологии и диабета.

Основным методом исследования явился корпусный анализ медицинской терминологии в области онкологии и диабета.

Поскольку одним из способов изучения языка в области медицины является чтение, анализ и перевод оригинальных научных медицинских текстов, далее будут представлены возможности использования инструментов корпусной лингвистики для изучения медицинского языка и подготовки переводчиков-специалистов в области медицины.

Предлагаемый метод обучения медицинскому языку и подготовки переводчиков, с одной стороны, является частью так называемых корпусных прикладных исследований (англ. *corpus-based applied studies)*, использующих аутентичные специализированные тексты при разработке учебных материалов и в практике переводчиков, а с другой стороны, может быть использован при создании лингвистических корпусов для нужд переводоведения (англ. *translation-driven corpora*), т. е. создаваемых и используемых переводчиками.

Лингвистические корпусы, то есть текстовые базы данных, представляют собой упорядоченные (обычно структурированные) и индексированные (содержащие коды, относящиеся, например, к морфосинтаксической маркировке) тексты в электронном формате. Благодаря кодированию их можно очень быстро искать, используя компьютерные программы со встроенными инструментами для анализа текстовых файлов [6]. Лингвистические корпусы могут использоваться для эффективного и надежного языкового анализа различных типов дискурса [7], корпусного анализа медицинских [8; 9] или политических текстов [10], а также в обучении иностранному языку [11].

Простой поиск в лингвистическом корпусе, т. е. по отдельным словам (например, *боль*) или их словосочетаниям (*боль в спине, стреляющая боль*), или конкретным грамматическим конструкциям (например, *regret to say* vs. *regret saying*, «с сожалением сообщить» vs. «сожаление о том, что что-то было сказано»), не требует использования специальных инструментов.

Иная ситуация, когда возникает необходимость искать в лингвистических корпусах классы слов и классы типов синтаксических структур, т. е., например, три разных прилагательных, стоящих перед словом (например, прилагательное в препозиции + *боль*), или разные глаголы, встречающиеся в послелоге по отношению к конкретному глаголу, в инфинитиве и в герундии (например, *regret* + инфинитив или герундий). Тогда необходимы более совершенные методы поиска данных. Для этой цели в информатике, компьютерной и корпусной лингвистике используются так называемые **регулярные выражения** (*regex*, сокр. от *regular expression*).

Регулярные выражения позволяют искать различные синтаксические структуры, например, употребление определенных слов в активном или пассивном залоге. Ниже приведены примеры употребления слова *patient* (пациент) в пассивном залоге любых глаголов, чтобы можно было быстро найти типичные лексемы, связанные с этим словом. Интересно, что перевод некоторых фраз небуквальный.

Студентов медицинских факультетов и медицинских переводов, а также авторов научных текстов в области медицины стоит обучать эквивалентам, которые не только корректны, но и звучат естественно для носителей данного языка и/или типичны для медицинского или иного профессионального дискурса.

Приведенные ниже примеры показывают, что, например, глагол «квалифицироваться» может иметь несколько эквивалентов в английском языке в зависимости от контекста. Поэтому «квалифицироваться на операцию» будет переведено как *render resectable* («оказывать резектабельность»), а «квалифицироваться на рентгенографическое обследование» может читаться как *evaluate for radiographic response* («оценивать рентгенографический ответ»). Кстати, стоит обратить внимание и на словосочетание *radiographic response*, которое в дословном переводе означало бы «рентгенографический ответ», однако в медицинских текстах в области радиологии это словосочетание используется как типичное для этого специализированного языка наряду с дословным эквивалентом рентгенологического исследования.

Точно так же глагол «разделить» может иметь разные эквиваленты в английском языке, например, *plotted* или *randomized* вместо использования более часто встречающихся глаголов, таких как *divide* или *group*. Хотя использование глаголов *divide* и *group* при переводе на английский язык было бы корректным и понятным для англоязычного получателя медицинского текста, использование более редких глаголов с более низкими частотными характеристиками доказыва-

ет знание автором или переводчиком терминологии данного специализированного языка.

Медицинский дискурс имеет свои характерные особенности, упомянутые выше. Одной из наиболее очевидных является профессиональная терминология и словосочетания. Знание вышеперечисленных специальных словосочетаний позволяет понять текст, который читают специалисты в данной области медицинских наук и переводчики медицинских текстов, поэтому они должны быть ознакомлены (желательно на университетском уровне) со специализированным языком.

Избранные примеры с существительным *patients:*

Patients are rendered resectable – пациенты были допущены к операции.

Patients were evaluated for radiographic response – пациенты были допущены к рентгенологическому обследованию.

Patients were plotted into two groups – пациенты были разделены на две группы.

Patients were randomized to treatment – пациенты были случайным образом разделены на группы для исследования.

Корпусный анализ в области диабета позволяет заметить тенденцию и сочетания, типичные для данной области медицины. С помощью регулярных выражений было исследовано появление слова *diabetes* (диабет) с прилагательными в послелоге.

Приведенные ниже примеры показывают, что эквиваленты словосочетаний не очевидны и могут существенно отличаться от потенциальных, которые могут быть использованы в первую очередь. Так, детский диабет – это *juvenile diabetes* (не *child ~), гестационный диабет – это *gestational diabetes* (не *pregnancy related*~ of pregnant women itp.), инсулиннезависимый диабет – это *noninsulinedependent* (не *insuline nondependent), диабет взрослых – это *adult-onset diabetes* (не *diabetes of adults).

Анализ словосочетаний и грамматических структур в медицинских текстах с использованием регулярных выражений может оказаться полезным как для студентов-медиков, так и для их педагогов, которые хотят преподавать продвинутый уровень медицинского языка. Используя этот метод поиска лексики в научных медицинских статьях, они могут подготовить узкопрофильные занятия, посвященные конкретным темам в области различных медицинских специализаций. Использование регулярных выражений также полезно для переводчиков медицинских текстов.

На основе лингвистического корпуса также можно создать список наиболее часто встречающихся терминов, состоящих из одного или нескольких слов, включая аббревиатуры. Например, типичными аббревиатурами, используемыми в текстах по диабету, являются: T1D (диабет первого типа), T2D или T2DM (диабет второго типа), DKA (диабетический кетоацидоз), CDVCs (хронические сосудистые заболевания у пациентов с диабетом), HbAlc (гликированный гемоглобин, фракция с) и т. д. Можно опускать термины, созданные авторами для нужд конкретной статьи, например: SGC обозначает контрольную группу со стандартной гликемической контрольной группой (стандартная гликемическая контрольная группа) или IGC обозначает экспериментальную группу в том же исследовании (интенсивная гликемическая группа). Однако стоит обратить внимание на то, что в медицинских текстах, публикуемых в научных журналах, наблюдается тенденция к созданию аббревиатур, встречающихся только в данном тексте (ad hoc аббревиатуры), безусловно, из-за экономии слов и специфики. Это особенности, типичные для академических медицинских текстов. Использование таких сокращений является важной подсказкой для переводчика. Этот список также включает термины, связанные с диабетом и состоящие из одного слова, которые, конечно, не будут новыми для студентов-медиков, но могут оказаться полезными для переводчика, например: *ketoacidosis* (кетоацидоз) или *nephropathy* (нефропатия). Создание такого списка терминов переводчиком может существенно ускорить последующий перевод.

Программное обеспечение, создающее списки терминов, состоящие из двух и более слов, чрезвычайно полезно для создания собственных глоссариев в определенной области. Как подчеркивают исследователи, переводчик должен также быть своим собственным лексикографом. Он может затем часто обновлять необходимые для переводческой работы термины, выражения, фразы и словосочетания в условиях, с одной стороны, постоянно дополняемой содержательной информации в медицине и, с другой стороны, меняющихся типов заказов и клиентов [4].

Однако не все термины, полученные в результате автоматического извлечения данных, являются медицинскими в буквальном смысле. Скорее можно сказать, что это последовательности слов, которые чаще всего встречаются в данном корпусе вместе, поэтому их можно с большой уверенностью использовать при переводе или при написании собственного текста на английском языке (например, *all-cause mortality, glucose cut-off, diabetes prevalence, diabetes management).*

Таким образом, можно установить терминологию для любого количества текстов и в пределах выбранной области медицины или нескольких областей одновременно. Благодаря этому обеспечивается быстрый доступ к специализированной лексике, необходимой авторам медицинских текстов, студентам медицинских факультетов и прикладной лингвистики, специализирующимся на медицинских переводах, что позволяет им понимать, писать и переводить научные статьи.

Контекст каждого из терминов можно расширить, отобразив соответствия, как показано ниже. Это позволяет заметить больше деталей, например, грамматические конструкции и лексические единицы, которые встречаются рядом с анализируемым термином.

Согласно конкордансу, диабетический кетоацидоз (*diabetic ketoacidosis)* ассоциируется с такими последовательностями слов, как: *the prevalence of ~* (возникновение кетоацидоза), *predictors of ~* (прогностические факторы, указывающие на), *in children* (у детей), *~ at diagnosis* (кетоацидоз, выявленный при диагностике) или *episodes of ~* (эпизоды кетоацидоза).

Неквалифицированный автор или переводчик, незнакомый с приведенными выше словосочетаниями, мог бы прибегнуть к другим выражениям, которые теоретически имели бы смысл в другом типе дискурса, переводя, например, «возникновение» как *occurrence*, что не несет в себе коннотации обычного возникновения какого-либо состояния или заболевания. В свою очередь, «прогностический фактор» теоретически может быть *factor* или *indicator* в сочетании с глаголом *prognosticate*. Однако знание выражений, встречающихся в конкордансах, существенно облегчает перевод медицинских текстов и их написание, а также придает им форму и стиль научных медицинских текстов.

Не все слова, относящиеся к данной текстовой базе данных, могут появиться в списке автоматически генерируемых терминов, поэтому при создании мастерской переводчика или автора полезно также сгенерировать список ключевых слов. Они позволят студентам, врачам-авторам, переводчикам, преподавателям познакомиться с лексическими единицами, которые являются не столько наиболее распространенными в данных текстах, сколько наиболее важными, специфическими и типичными для них. Ключевые слова – это лексические единицы, которые максимально широко представлены в данной текстовой базе по сравнению с общим языком. При этом следует отметить, что часто встречающиеся слова не обязательно должны быть характерными для данного типа дискурса (т. е. ключевыми словами). Ключевое значение рассчитывается на основе сравнения анализируемых текстов с эталонным корпусом, который является ориентиром для определения того, насколько данное слово типично для языка данного текста (специализированного) и не характерно для общеязыкового.

Ключевые слова, извлеченные перед переводом или написанием текста, безусловно, облегчат переводчику или автору текста выбор лексических единиц целевого английского языка (их можно прикрепить к глоссарию, созданному с целью перевода данного текста). Преподаватель специализированного медицинского языка может, в свою очередь, подготовить для студентов список лексики по конкретным медицинским темам, и таким образом, список ключевых слов может дополнить список терминов. Более того, ключевые слова обычно дают большее представление о теме текста, поэтому учащийся может попытаться предсказать, о чем текст, основываясь только на ключевых словах.

Современное программное обеспечение, например, программа LancsBox (v.2.0), позволяет осуществлять поиск по лингвистическим корпусам (как встроенным в программу, так и собственным) и визуализировать сеть словосочетаний с одним или несколькими словами. Благодаря стрелкам легко воссоздать словосочетания, в которых встречались, например, слова *cancer* (рак) и *endometria* (эндометрий) и *early-stage* (ранняя стадия). Или создать словосочетания, в которых они потенциально могли бы появиться, например: *uterine-confined endometrium, endometrial staging, early-stage carcinoma, surgical endometrial cancer.* Выбор словосочетания основывается на частоте совместного употребления изучаемых слов.

При использовании более крупных корпусов можно создавать более сложные диаграммы, указывая больше наиболее часто встречающихся слов. Это позволяет самостоятельно создавать из заданных слов фрагменты потенциальных предложений, которые могли бы появиться в исходных текстах в скомпилированном корпусе. Например, в корпусе статей о диабете можно отметить слово «диабет» и еще три слова, которые часто с ним встречаются: *incidents, patients, diagnosed*. Это позволяет воспроизводить, например, следующие последовательности слов: *patients' mortality; diabetes incidence, prevalence, risk, complications; newly diagnosed patients; advance diabetes и т. д.*

Диапазон и количество визуализируемых слов можно изменить с помощью статистических настроек, используемых в корпусной лингвистике (в частности, параметра вероятности совместного появления слов в заданном словосочетании и силы их ассоциации), которые фильтруют данные и отображают только выбранные слова и тем самым подстраивают диапазон слов под учебные нужды конкретной аудитории.

Визуализацию коллокаций можно создать из встроенных в программу корпусов (правда, корпуса медицинских текстов нет, но есть корпус, касающийся природной среды) или можно составить собственный корпус и использовать только инструменты из LancsBox для исследования данных и генерации визуализаций слов из интересующей области. Таким образом, можно создать корпус, например, из медицинских статей в области ларингологии и проверить семантико-лексические связи, характерные только для этой области.

На языковых занятиях или занятиях для студентов медицинских вузов, слушателей медицинского перевода можно проанализировать лексические

и семантико-понятийные значения выбранных терминов и слов, а также их наиболее употребительные словосочетания. Также можно попросить учащихся сгруппировать отдельные слова по частям речи и таким образом создать оригинальный список слов для конкретных текстов. На основе таких списков учащиеся затем могут написать собственные короткие тексты с описанием случая заболевания.

Система Sketch Engine также позволяет проверить (с помощью инструмента Node tag), в какой грамматической форме используется данное слово, т. е. какие теги оно имеет. Так, слово *diabetes* (диабет) встречается в единственном числе редко как имя собственное (NP), а во множественном числе встречается только рядом с другими существительными в той же именной группе (NNS, например, *disorders such as hypothyroidism or type I diabetes have...)*. Слово *cancer* (рак) чаще всего употребляется в единственном числе, но также употребляется и во множественном числе. Кроме того, зафиксировано почти 4 000 случаев использования этого слова в качестве имени собственного (названия субъекта болезни) [2]. Слово *patient* (пациент), что интересно, встречается чаще всего во множественном числе, чуть реже – в единственном числе, редко как имя собственное, но дополнительно употребляется как прилагательное, когда оно стоит в препозиции к существительному в именном словосочетании (например, *patient care, patient anxiety, patient walk*). Подобного использования существительного в качестве прилагательного не зафиксировано в случае слов *diabetes* и *cancer*.

Анализ тегов позволяет (с некоторыми ограничениями) проследить грамматическую форму, в которой данное слово чаще всего появляется в анализируемых текстах, и, например, исключить его обычное употребление во множественном (или единственном) числе или в препозиции к существительным.

Для обучения как словарному запасу, так и стилю научных медицинских текстов можно использовать другой инструмент, извлекающий многословные фразы из заданного корпуса, так называемые лексические кластеры [6]. Лексические кластеры представляют собой неполные структурные единицы, компоненты которых семантически не зависят друг от друга.

Как правило, лексические кластеры не являются идиоматическими, они представляют собой последовательности слов, которые часто встречаются вместе и составляют фрагменты более длинных контекстов (предложений, высказываний) и могут выполнять в дискурсе различные функции, например: организацию дискурса, выражение авторского отношения к теме или обращение к чему-либо. Примерами лексических кластеров в русском языке являются выражения: *как известно; в ходе исследования; вследствие этого, можно сказать, что; возможно, что; относится к* и т. д.

Генерация лексических кластеров основана на определении так называемых n-грамм, т. е. минимального и максимального количества слов в кластерах. Из списка лексических кластеров будущие авторы могут узнать, какие последовательности слов чаще всего используются в академических текстах (именно так преподается академический английский) и какие функции они могут выполнять. В академических письменных текстах это обычно неполные именные или предложные словосочетания. Сгенерированный список триграмм из корпуса диабета показывает, что очень распространенными кластерами в научных медицинских текстах являются *as well as* (а также), хотя такое значение можно выразить и другими словами, например, *too, also, in the treatment of, the presence of, due to the, a number of, in the course of, in the absence of, the case of, it may be, as a result, a variety of.*

Как показал анализ, самым распространенным зарегистрированным кластером является *as well as*, который выполняет функцию организации дискурса *(discourse organisers)*. Аналогичным образом кластером организации дискурса является *one of the*, который занимает второе место по частоте употребления. Референтный кластер *(referential)*, относящийся к месту, например, *in the United States*, ко времени, например, *at the same time,* и количеству – *there is no*. Кластеры *should not be* или *can not be*, в свою очередь, иллюстрируют лексические кластеры-отношения *(stance)*, т. е. те, которые выражают позицию автора по обсуждаемому вопросу.

Знание типичных лексических кластеров, используемых в академических текстах, необходимо для правильного перевода и написания научных текстов, поэтому обучение академическому английскому языку (медицинско-научным текстам) может быть основано на анализе лексических кластеров. В последнее время также разработаны онлайн-программы, поддерживающие написание научных текстов на основе корпусных данных, в том числе дополнение письменного текста онлайн лексическими кластерами.

В статье представлены инструменты, используемые в корпусной лингвистике, которые могут быть полезны при переводе и написании научных медицинских текстов на английском языке: лексические кластеры, конкорданс (согласование), ключевые слова, визуализация коллокации, анализ тегов и другие.

Данные инструменты могут быть полезны медикам и исследователям, представляющим смежные с медициной науки, при переводе подобных текстов лингвистами-переводчиками, а также при преподавании медицинского английского языка в медицинском вузе (в рамках курса иностранного языка) и в аспирантуре в области медицинского перевода.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. В статье осуществлен анализ использования регулярных выражений при выделении конкретных грамматических структур и лексических единиц, автоматического извлечения терминов, конкордансов, визуализации словосочетаний, функций слов в предложении (теги) и лексических кластеров. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для медицинских переводчиков, преподавателей английского языка в медицинских вузах и авторов научных медицинских текстов. Перспективой дальнейших исследований может стать создание лингвистических корпусов на основе текстов по онкологии из корпуса журналов DOAJ.

Библиографический список

1. Пономаренко Л.Н., Мишутинская Е.А., Злобина И.С. Лингвостилистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте. *Гуманитарная парадигма.* 2018; № 1 (4): 9–14.
2. Druganova B. English medical terminology – different ways of forming medical terms. *JAHR*. 2013; Т. 4, № 7: 55–69.
3. Соколова А.Ю. Англоязычные медицинские аббревиатуры: проблемы перевода. *Верхневолжский медицинский журнал.* 2019; Т. 18, № 3: 43–45.
4. Головачева Д.В., Новицкая И.В. Особенности перевода медицинских терминов. *Juvenis Scientia.* 2018; № 2: 30–33.
5. Bujalkova M., Dzuganova B. English and Latin corpora of medical terms – a comparative study. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education.* 2015; Т. 2, № 12: 82–91.
6. Козлова Н.В. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология. *Вестник Новосибирского государственного университета.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013; № 11 (1): 79–89.
7. Чилингарян К.П. Корпусная лингвистика: теория vs методология. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021; Т. 12, № 1: 196–218. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-1-196-218.
8. Янгибоева Г.Д. Корпусный анализ медицинских терминов в разговорной речи (на материале устного корпуса Национального корпуса русского языка). *Молодой ученый.* 2025; № 52 (603): 538–541.
9. Соколова М.А. Использование корпусных инструментов в исследовании терминологии (на материале английского политического языка). *Политическая лингвистика.* 2024; № 4 (106): 229–234.
10. Чернякова Т.А. Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку. *Язык и культура.* 2011; № 4 (16): 127–132.

References

1. Ponomarenko L.N., Mishutinskaya E.A., Zlobina I.S. Lingvostilisticheskie osobennosti medicinskih tekstov v perevodcheskom aspekte. *Gumanitarnaya paradigma.* 2018; № 1 (4): 9-14.
2. Druganova B. English medical terminology – different ways of forming medical terms. *JAHR*. 2013; Т. 4, № 7: 55-69.
3. Sokolova A.Yu. Angloyazychnye medicinskie abbreviatury: problemy perevoda. *Verhnevolzhskij medicinskij zhurnal*. 2019; Т. 18, № 3: 43-45.
4. Golovacheva D.V., Novickaya I.V. Osobennosti perevoda medicinskih terminov. *Juvenis Scientia*. 2018; № 2: 30-33.
5. Bujalkova M., Dzuganova B. English and Latin corpora of medical terms – a comparative study. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education.* 2015; Т. 2, № 12: 82-91.
6. Kozlova N.V. Lingvisticheskie korpusa: opredelenie osnovnyh ponyatij i tipologiya. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013; № 11 (1): 79-89.
7. Chilingaryan K.P. Korpusnaya lingvistika: teoriya vs metodologiya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2021; Т. 12, № 1: 196-218. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-1-196-218.
8. Yangiboeva G.D. Korpusnyj analiz medicinskih terminov v razgovornoj rechi (na materiale ustnogo korpusa Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). *Molodoj uchenyj*. 2025; № 52 (603): 538-541.
9. Sokolova M.A. Ispol'zovanie korpusnyh instrumentov v issledovanii terminologii (na materiale anglijskogo politicheskogo yazyka). *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 4 (106): 229-234.
10. Chernyakova T.A. Ispol'zovanie lingvisticheskogo korpusa v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2011; № 4 (16): 127-132.

Статья поступила в редакцию 27.05.26

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-414-417

***Chu Shuxia**, Ph.D. in Philology, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: piaoran0612@yandex.ru*

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF INITIAL REPLICAS IN RUSSIAN AND CHINESE SPEECH ETIQUETTE OF ACQUAINTANCE. The article examines the speech behavior ethnic and cultural specifics of native Russian and Chinese speakers in the genre of introductions. The subject of the study is analyzed in terms of the speech strategies and tactics characteristic of native speakers in both languages. The reasons for the choice of these strategies and their connection to cultural traditions and the social structure of Russia and China are explored. Etiquette-based speech patterns can also be explained by the specific features of social structure and how this structure influences interpersonal communication. It is shown that strategies for meeting foreigners differ from those typical for Russian and Chinese speech cultures, as the foreigner is typically outside the accepted hierarchy in these societies. This circumstance requires greater communicative effort to define their social role and demonstrate one's own, which is essential for successful communication.

Key words: **intercultural communication, phatic function, speech etiquette, speech behavior**

***Чу Шуся,** канд. филол. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: piaoran0612@yandex.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИНИЦИАЛЬНЫХ РЕПЛИК В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ ЗНАКОМСТВА

В статье рассматривается национально-культурная специфика речевого поведения носителей русского и китайского языков в речевом жанре знакомства. Предмет исследования анализируется в аспекте речевых стратегий и тактик, свойственных носителям двух языков. Выясняются причины выбора данных стратегий и их связь с культурными традициями и устройством общества в России и Китае. Этикетные речевые формулы также могут быть объяснены особенностями устройства общества и тем, как это устройство влияет на межличностную коммуникацию. Показано, что стратегии знакомства с иностранцами отличны от обычных для русской и китайской речевой культуры, поскольку иностранец находится, как правило, вне принятой в данном обществе иерархии. Данное обстоятельство требует больших коммуникативных усилий для определения его социальной роли и демонстрации своей, что необходимо для успешной коммуникации.

Ключевые слова: **межкультурная коммуникация, фатическая функция, речевой этикет, речевое поведение, стратегии знакомства**

Рост деловых контактов между Россией и Китаем определяет актуальность исследований двусторонней межкультурной коммуникации, в изучении которой лингвистический аспект всегда играл одну из ключевых ролей.

Целью данной статьи является выявление культурной специфики речевых средств установления контакта в русском речевом этикете в ситуации знакомства с иностранцами в сравнении с китайским речевым этикетом.

Задачи: описать теоретический аппарат исследования; проанализировать реальные диалоги в ситуации знакомства носителей русского языка с иностранцами (китайцами, говорящими по-русски); описать национальные особенности русского и китайского речевого поведения в межличностном общении (в ситуации знакомства); провести анкетирование с целью выявления особенностей речевого поведения русских и китайских респондентов в ситуации знакомства с иностранцами.

Научная новизна исследования состоит в комплексном анализе речевого поведения носителей русского языка в общении с иностранцами, а конкретно с китайцами.

Нами использованы методы социолингвистического опроса, дискурсивного анализа, описательный метод.

Теоретическая значимость исследования заключается в выделении речевых стратегий установления и поддержания контакта в межличностных диалогах между носителями русского и китайского языков в ситуации знакомства.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования результатов работы в практике преподавания русского языка как иностранного, в рамках курсов по межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, а также в налаживании образовательных и деловых контактов между русскими и китайцами, в том числе при разработке специальных программ и курсов по развитию коммуникативной компетенции специалистов в области бизнеса, гостеприимства, управления.

Знакомство – сложный речевой жанр, состоящий из нескольких речевых актов: приветствие, представление, поддержание контакта, прощание. Принято различать два типа ситуации знакомства: а) первое знакомство; б) процесс поддержания знакомства. Каждому из них соответствуют и определённые языковые средства. Однако в настоящее время в большей степени изучены их семантика, стилистика, но не функционирование в целом диалоге. Поэтому мы обратились к динамической стороне речевого поведения, а именно: к речевым стратегиям как единице, отражающей последовательность речевых действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия.

Именно в выборе речевых стратегий при установлении и поддержании контакта в ситуации знакомства с иностранцами (китайцами), речевое поведение которых подчинено своим национальным традициям, должна проявиться, с нашей точки зрения, национальная специфика речевого поведения носителей русского языка.

По определению, данному О.С. Иссерс, «речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [1, с. 54]. С точки зрения М.Б. Демидовой, «коммуникативно-речевая стратегия – это творческая реализация коммуникантом плана построения речевого поведения, избранная им для выполнения коммуникативной задачи. Она характеризуется установлением определённых отношений между участниками речевой ситуации» [2, с. 1]. Речевой тактикой в этом случае следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии [3, с. 86]. Как писал Х.Я. Ыйм, «стратегический замысел определяет выбор средств и приёмов его реализации, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид» [4, с. 196–207].

Стратегии и тактики сильно связаны с этикетом, который формирует культурную рамку их выбора и реализации. Речевой этикет проявляется в различных обиходных ситуациях: при обращении и привлечении внимания, знакомстве, приветствии, прощании, извинении, приглашении, предложении, совете, просьбе, согласии, отказе, телефонном разговоре и т. д. Это достаточно частотные и шаблонные ситуации, для которых в языковой культуре выработаны стандартные средства, составляющие речевой этикет.

Ситуация знакомства является одной из типичных ситуаций, на которую влияют правила речевого этикета. При анализе речевого поведения русских и китайцев в ситуации знакомства необходимо учесть тот факт, что из трех факторов, влияющих на правила речевого этикета: пол, возраст и социальный статус – для русских ведущим является пол, а для китайцев – возраст и социальный статус. Так, в России в общественном транспорте, если у свободного места стоят рядом мужчина и женщина, то мужчина уступает место женщине, обычно молодые люди вообще не садятся, а в Китае люди уступают место только старым людям, беременным женщинам и женщинам с детьми [5, с. 18].

Коммуникативная лингвистика различает категории такта и этикета. О.С. Иссерс проводит между ними границу так: этикет основан на знании о нормах поведения в стереотипных ситуациях, а такт более интуитивен, основан на нежелании нанести ущерб эмоциональной сфере другого [6, с. 2025]. Этикетные нормы при этом неслучайны. Как отмечает Ю.Д. Багров, речевой «этикет имеет свою телеологию»[7, с. 124]. Выявление этой телеологии, а не просто описание этикетных формул, является важной исследовательской задачей. Действительно, китайское общество более иерархично, тогда как русское – более эгалитарно. При знакомстве актантам важно понять не только, как зовут собеседника, но и определить своё и его место во взаимоотношениях, социальные роли. В китайской культуре возраст и должность определяют взаимоотношения даже среди родственников, тогда как у русских и при новом знакомстве достаточно визуально оценить принадлежность к возрастной группе или поколению: разница в возрасте в несколько лет, как правило, не влияет на характер отношений и выбор языковых средств.

Общим для обоих языков и культур является выбор ты- и вы-форм при общении, и коммуникация при первом знакомстве во многом нацелена на их правильный выбор. При обращении в китайском языке выбор ты-формы связан с теми же условиями, что и в русском языке, т. е. со степенью знакомства собеседников, официальностью и неофициальностью обстановки общения, характером взаимоотношений коммуникантов, равенством и неравенством (по возрасту, служебному положению) ролевых позиций общающихся. Различие заключается в том, что при общении членов семьи и родственников в китайском языке встречается вы-форма в знак уважения младшего поколения к старшему, а у русских принято использовать ты-форму между близкими родственниками.

Статусные характеристики в целом более важны для китайской языковой культуры и подлежат выяснению при знакомстве, поскольку от них зависит дальнейший выбор языковых средств при общении. Так, в русском языке вежливый стиль предполагает обращение по имени и отчеству, тогда как в китайском –

фамилия и должность. Даже в семье обращение по имени у китайцев принято только при обращении старших к младшему, тогда как младший обращается к старшему через термины родства, т. е. по статусу: *мать, отец, старшая сестра*. Также, в отличие от русского, в китайском без указания имени используются термины родства «дядя» и «тётя». Однако сочетание слов «дядя», «тётя» с полным именем встречается в обоих языках в обращении детей к взрослым знакомым.

При знакомстве в русском языке часто используется самопредставление, например: «*Позвольте/разрешите представиться...*». Также могут применяться более общие формулы, связанные с предложением познакомиться: «*Будем знакомы*», «*Хорошо бы познакомиться*». В целом принято брать инициативу на себя при знакомстве, а в менее формальной обстановке инициатива новому человеку в компании скорее даже предписывается. В некоторых ситуациях знакомство может происходить с помощью посредника или знакомого. При частном знакомстве в русском речевом этикете часто достаточно назвать только имя («*Меня зовут Марина*»). Этот акт значим, поскольку здесь говорящий может не только начать знакомство, представившись, но и инициативно обозначить свою роль, выбрав предпочитаемую форму обращения (имя в полной или краткой форме, имя и отчество).

В России процедуры приветствия и знакомства могут сопровождаться рукопожатием или другими жестами. В этом случае имя, как правило, можно назвать без каких-либо речевых формул:

– *Василий! (протягивает руку).*
– *Пётр! (жмёт руку Василия).*

В Китае физический контакт менее распространён, и рукопожатие при первой встрече не всегда обязательно, его могут заменить поклоны или улыбки. Русские мужчины старшего поколения могут протягивать руки, воспринимая этот жест как русскую традицию. В китайском языке при знакомстве соблюдается определённая последовательность: сначала следует приветствие, затем представление себя и только потом вопросы к собеседнику.

Стандартная формула представления:

Приветствие: 你好 (nǐ hǎo) – «Здравствуйте».

Представление: 我叫... (wǒ jiào...) – «Меня зовут...».

При знакомстве могут использоваться речевые формулы вежливости: 很高兴认识你。 (hěn gāoxìng rènshi nǐ) – «Очень приятно познакомиться»; 请多关照。 (qǐng duō guānzhào) – «Пожалуйста, позаботьтесь обо мне» – вежливая фраза, выражающая надежду на хорошие отношения. В русском языке аналог данной реплики есть только для знакомства при посредстве третьего лица («прошу любить и жаловать»), причём, как правило, при знакомстве сразу с несколькими людьми. При самостоятельном же знакомстве носитель русского попросту не испытывает потребности в подобной реплике, отражающей более патерналистские отношения даже между малознакомыми, поскольку, как мы уже отметили, русское общество более эгалитарно.

В китайской культуре при знакомстве часто спрашивают о фамилии («Как ваша драгоценная фамилия?»), что в русском общении считается неэтикетным и даже грубым. В китайском же фамилия используется при обращении по умолчанию, поэтому такой вопрос функционально аналогичен русскому «Как ваше имя и отчество?». Вежливость подчёркивается уважительным эпитетом при слове «фамилия». Вопрос о возрасте в Китае также имеет большое значение: чем старше собеседник, тем на больший почёт он может рассчитывать. Регистр вежливости может довольно долго сохраняться в отношениях между людьми, находясь в большей зависимости от социального положения, чем от их сближения и длительности знакомства.

Таким образом, национально-культурная специфика инициальных реплик в русском и китайском речевом этикете знакомства проявляется в структуре представлений, выборе формул, отношении к формальности, использовании обращений и невербальных жестов.

Однако этикетные формулы относятся к наиболее формализованному слою языковых средств при знакомстве – прямым речевым актам, явно манифестирующим цель познакомиться или оформляющим ситуацию, в которой знакомство является необходимым. М.Б. Демидова указывает, что при знакомстве нередко используются и косвенные речевые акты в виде предложений (*Можно Вас проводить?*), просьб о помощи наряду с прямым выражением намерения в виде вопроса (*Можно с Вами познакомиться*?), т. е. отдельные реплики имеют иную цель и лишь вместе служат косвенной реализации знакомства [2, с. 2]. Мы здесь можем отметить, что в таких конструкциях между разными репликами распределяются две разных функции: установление контакта и затем уже собственно знакомство. Косвенный речевой акт вызван выбором тактики придумывания повода.

Следует отметить, что это яркая особенность поджанра романтического знакомства. Косвенные речевые акты используются в ситуации, когда спонтанное знакомство без посредника не всеми носительницами языка рассматривается как приличное, может быть воспринято как нежелательное приставание. Косвенность акта, таким образом, даёт инициатору знакомства как повод к нему, так и соответствующий мужской социальной роли доминирующий и инициирующий статус. Собеседница же может как принять такой способ знакомства, так и без особых эмоциональных усилий отвергнуть. Таким образом, здесь этикетные языковые средства сочетаются с общим проявлением такта, о чём речь шла выше. Подобная стратегия даёт обоим участникам свободу действия в случае коммуникативной неудачи или нежелания продолжать знакомство.

Инициальные реплики при знакомстве, как мы уже установили, нацелены не только на само установление контакта, но и на получение коммуникативно значимой информации, которая в дальнейшем определит характер отношений. Сюда, прежде всего, относятся социальные роли в широком смысле, которые в общении маркируются формами обращения. Это подтверждает мысль Л.Г. Волковой, что прагматический потенциал фатических языковых единиц шире их прямого значения [8, с. 15].

Объективные условия общения, наличие непосредственного собеседника определяют не только использование обращения в диалогической речи, но и конкретную его функцию в акте коммуникации. Так, если говорящий обращается к собеседнику впервые, он использует обращение с целью привлечения его внимания к своей речи, т. е. с целью установления речевого контакта с ним. Периодическое употребление обращения в процессе речи объясняется необходимостью поддержания ранее установленного речевого контакта [9, с. 11]. Оно же может быть знаком уважения или, шире, подтверждения социальных ролей.

Анализ обращений в различных этнолингвокультурных условиях позволяет И.В. Приваловой сделать вывод об их зависимости от происходящих в обществе исторических перемен на примере эволюции формульного обращения: «*господин – гражданин – товарищ – господин*». С поиском удачного формульного обращения исследователь связывает и появление неудачных, на её взгляд, форм «*девушка*» и «*молодой человек*» [10, с. 171]. Мы же отметим, что все перечисленные формы обращения к незнакомому человеку так или иначе являются статусными. Возможно, с меньшим вниманием к статусу в реальной русской коммуникации можно связать и отсутствие до сих пор в русском языке общепринятой нейтральной формулы, характерной для других европейских языков («сэр», «мадам», «синьор(а)»).

В работе Х.Р. Аитовой указывается на такие особенности речевых этикетных формул обращения к собеседнику в русском языке, как применение суффиксальных форм имени собственного с многообразием субъективно-оценочных образований [11, с. 15]. Такие формы могут представлять определённую проблему в межкультурной коммуникации, поскольку для русского языка сокращённые формы имени, в том числе суффиксальные, часто являются нейтральными вариантами обращения даже к малознакомому человеку (Саша), а один и тот же суффикс может указывать и на приязненное сокращение дистанции, и на отрицательную оценку (Сашка, Валька). Такие коннотации не всегда однозначно считываются даже носителями языка, а для иностранцев доступны на высоком уровне владения.

В то же время не для всех культур в принципе приемлемо сокращение имён либо оно может иметь совсем иные статусные границы. Китайскому языку как слоговому такое словообразование в принципе не свойственно. При обращении перед именем может использоваться неформальный префикс «А», редупликация, имеющая явный диминутивный оттенок и допустимая лишь между близкими («Цян-Цян»), или слова *xiao* (маленький) и *lao* (старый) для указания на возрастные роли, но сам слог имени собственного при этом не видоизменяется. Важно заметить, что китайские речевые средства обращения, в отличие от русских, однозначно маркированы с точки зрения статуса собеседника и социальной роли.

Во многом и этими социолингвистическими сложностями, а не только фонетическими различиями, можно объяснить практику, при которой китайские студенты, изучающие русский язык, берут себе русские имена (по созвучию или просто понравившиеся), а русские студенты, изучающие китайский, могут брать китайские имена также по созвучию или схожему значению.

Для установления речевого контакта предназначены и звательные междометия. В обычной речевой ситуации использование говорящим междометия «*эй*» противоречит русскому речевому этикету, требующему уважения к собеседнику, и может унизить того, к кому обращается говорящий [12, с. 44].

В современной лингводидактике признается важность обучения учащихся владению контактоустанавливающими средствами. Так, с точки зрения М.Н. Крайниковой, необходимо обучать школьников «контактоустанавливающим единицам языка с целью управления диалогом и овладения способами текстообразования» [13, с. 9]. С данным мнением можно согласиться, указав также, что ещё актуальнее вопрос стоит при изучении иностранных языков, ведь в отличие от изучения родного языка школьниками, в этом случае обучающийся не может ориентироваться на уже усвоенные им при взрослении этикетные нормы.

Для того чтобы узнать особенности поведения китайцев и русских в ситуации знакомства, мы провели анкетирование. В анкету мы включили 6 вопросов (на русском и китайском языке):

Мы исследуем особенности межнационального общения. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы.

1. У Вас есть знакомые иностранцы? Да / Нет

2. Где Вы познакомились?

3. Кто первый предложил познакомиться? Вы / иностранцы / оба

4. Кто предложил продолжать общаться? Вы / иностранцы / оба

5. Какие вопросы Вы задаёте при первом знакомстве?

6. Что Вы обычно хотите узнать у представителей другой культуры при продолжении знакомства?

Сообщите, пожалуйста, информацию о себе:

Пол – м / ж Образование – среднее / среднее специальное / высшее

Возраст – от 18 до 25Профессия – студент

от 25 до 35 служащий

старше 35 другое

В анкетировании приняли участие 89 человек (49 китайцев и 40 русских), 88% которых были в возрасте от 18 лет до 25, 10% – от 25 до 35, 2% – старше 35; образование: у 27% опрошенных – среднее; у 12% – среднее специальное; у 61% – высшее. Среди опрошенных 78% являются студентами, 22% – служащими и др. Анкетирование проводилось в университете, на работе, в магазинах, в ресторане, в метро, в автобусе, в Интернете и т. д.

В результате анкетирования выяснилось, что у 97% русских есть знакомые иностранцы, в то время, как только у 78% китайцев есть знакомые русские. 29% русских респондентов познакомились с иностранцами в университете, 37% – на работе; 18% – за границей; 21% – через Интернет; кроме того, ещё 5% познакомились через посредников. В некоторых анкетах ответы отсутствуют. Китайские респонденты познакомились с русскими в следующих местах: 59% – в университете, 24% – на работе, 5% – в магазинах, 3% – в ресторане, 2% – в метро, 2% – в автобусе, 3% – в Интернете, 2% – в новой квартире и т. д.

75% опрошенных русских первыми предложили познакомиться с иностранцами, а среди опрошенных китайцев только 25% первыми предложили познакомиться с русскими. По результатам анкетирования, 23% опрошенных русских первыми предложили продолжать общаться, 25% китайцев советуют продолжать общаться, а 52% опрошенных (оба варианта) хотят продолжать общаться.

Типичными репликами русских при знакомстве с иностранцами являются вопросы о возрасте (*Сколько Вам лет*?), комплимент (*Кого я вижу? Вы выглядите замечательно. Выглядите моложе...)*, о впечатлении о России (*Нравится ли Вам в России*? *Как Вам этот город? Нравится ли Вам жизнь в России?),* об имени *(Как Вас зовут?),* о месте проживания *(Где Вы живёте? Откуда Вы?),* о жизни (*Чем жизнь в вашей стране отличается от жизни в России? Какой у вас образ жизни?),* о традициях и культуре чужой страны *(Какие достопримечательности есть в стране? Какая у Вас национальная кухня? Какой стиль общения? Каких русских авторов Вы читали? Что обычно едят на завтрак/обед/ужин? Как проводят свободное время?).*

Типичными вопросами китайцев при знакомстве с русскими являются вопросы об имени (*Как вас зовут*?), об образе жизни (*Как вы проводите свободное время? Чем Вы обычно занимаетесь?)*, о профессии (*Какая у Вас профессия?)*, о культуре и литературе России (*Какой писатель или художник Вам больше всего нравится?).*

Таким образом, русские больше любят спрашивать у иностранцев о культуре и обычаях, о возрасте (потому что русские считают, что китайцы почти всегда выглядят моложе своего возраста) и об образе жизни. А китайцы чаще всего спрашивают у русских о профессии, о литературе и жизни. Русские люди более общительные, эмоциональные и искренние.

В результате анализа диалогов при установлении контакта при первом знакомстве мы пришли к выводу, что основной стратегией речевого поведения русских являются *оценочная* и *информативная* стратегия, а основной стратегий речевого поведения китайцев – *информативная*. В качестве дополнительных стратегий русские используют стратегию *уточнения информации* и стратегию *приглашения к совместному действию*. Данные дополнительные стратегии часто являются гендерно обусловленными, предписывающими мужчинам в русском речевом поведении занимать активную позицию.

При установлении контакта для русского речевого поведения характерна похвала (*Молодец! Хорошее имя*! *Здорово!*), что можно связать с обычной доброжелательностью и вежливостью к незнакомым:

Антон: *Здравствуйте! Как Санкт-Петербург?*

Нина: *Здравствуйте! Мне сразу понравился.*

Антон: *Молодец*.

Нина: *Ты тоже на этом этаже живёшь?*

Антон: *Я вообще не здесь живу, я в гости пришёл.*

Нина: *Я думаю, что редко с тобой вместе видимся. Как тебя зовут?*

Антон: *Меня Антон.*

Нина: *Меня Нина.*

Антон: *Хорошее имя.*

Несмотря на то что в диалоге инициатором знакомства выступает русский студент, более активную позицию занимают китайские участники диалога. Они задают большое количество вопросов, касающихся имени, возраста, места проживания, жизни, традициях и культуре чужой страны.

Таким образом, типичным средством установления контакта при использовании информативной стратегии для китайского речевого поведения является вопрос. Чаще всего используются частные вопросы с вопросительным словом (как, сколько, где, что, куда т. д.). Китайцев интересует имя, возраст, статус, место проживания, профессия, образ жизни собеседника, его увлечения, интересы, традиции и менталитет. Отдельно стоят вопросы о знании Китая, отношении к китайцам (*Вы были в Китае? Вам нравится ли общаться с китайцами?)*.

Особым типом вопроса в информативной стратегии является общий вопрос, носящий этикетный характер, который китайцы обычно используют в начале разговора: *Вы обедали?* Этот вопрос не является приглашением пообедать, а выполняет роль приветствия. Данный факт нередко приводит к коммуникативным недоразумениям при общении китайцев и русских, которые понимают этот вопрос как запрос информации и приглашение пообедать. Здесь возникает диссонанс между коммуникативными стратегиями русских и китайцев, поскольку для русских, как сказано выше, характерна стратегия приглашения к совместному действию для продолжения знакомства.

Обилие информативных вопросов в китайском речевом поведении в начале общения мы можем связать с неравенством общения как одной из основных черт китайского речевого поведения. Для начала контакта и его продолжения китайцу необходимо знать статус собеседника, чтобы выбрать роль старшего или младшего. Наш вывод подтверждают и данные опроса.

Несмотря на то что для русских характерна общительность, они, по нашим наблюдениям, не так легко вступают в контакт с иностранцами. Для русского речевого поведения, как показывает анализ диалогов, стратегия *уточнения информации* является вспомогательной.

Пример из диалога:

Паша и Игорь: *Ты работаешь?*

Люся: *Да, я работаю в китайском ресторане. На Сенной.*

Паша: *А конкретно?*

Люся: *В самом офисе Пик, на 2 этаже.*

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Ситуация знакомства ярко проявляет национальные особенности русского и китайского речевого поведения в межличностном общении. К доминантным чертам, влияющим на речевое поведение *русских* в ситуации знакомства, можно отнести общительность, оценочность, эмоциональность, бескомпромиссность, искренность, вежливость к незнакомым, открытость, а также стремление к коммуникативному лидерству. Данные черты коммуникативного поведения русских делают ведущими такие стратегии речевого общения при установлении контакта, как оценочную, реализующуюся в похвале и комплименте, и информативную, начинающуюся с выяснения впечатления о стране и заканчивающуюся стремлением узнать привычки и предпочтения иностранца.

Таким образом, в начале общения русские проявляют интерес к личности иностранца. При продолжении знакомства, когда собеседники уже лучше знают друг друга и установили дружеские отношения, русские часто используют стратегию сопоставления, стремясь найти отличия в другой культуре и удостовериться в самобытности русской культуры. При этом они стараются захватить коммуникативное лидерство, рассказать о себе, о своем опыте, поделиться своими впечатлениями.

К доминантным чертам, влияющим на речевое поведение *китайцев* в ситуации знакомства, можно отнести стремление сохранить лицо, демонстрацию уважения к собеседнику, стремление к бесконфликтности, статусность общения. Этими чертами коммуникативного поведения китайцев обусловлено использование информативной стратегии, связанной в основном со статусностью китайского общения и стремлением выразить уважение. Это скорее не искренняя заинтересованность в собеседнике, а традиционное проявление вежливости. Вопросы, задаваемые при первом знакомстве, носят ритуальный характер. При продолжении контакта китайцы чаще используют оценочную стратегию, проявляющуюся в стремлении достичь согласия в оценках, что связано с ценностью бесконфликтного общения.

Разница в речевом поведении русских и китайцев при установлении и поддержании контакта нейтрализуется стремлением первых в начале контакта использовать стратегию похвалы и комплимента, а при последующих контактах – стремлением вторых избежать открытого разногласия.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены. Наша гипотеза о взаимосвязи доминантных черт национального речевого поведения и выбираемых стратегий общения при знакомстве подтвердилась в ходе исследования.

Следует при этом иметь в виду, что мы исследовали речевые стратегии русских и китайцев при общении именно с иностранцами, что накладывает свой отпечаток и на выбор стратегии, и на дальнейшее речевое поведение. Иностранец, как правило, стоит вне принятых в данном обществе иерархий, поэтому больше времени может быть затрачено на установление социальной роли, в том числе методом аналогии. Тем же объясняется и стремление казаться более вежливым с собеседником, произвести положительное впечатление и показать интерес. Обе языковых культуры имеют в своём арсенале средства смягчения, которые позволяют сгладить принципиальные различия в речевом этикете и социальных нормах. В то же время некоторые дополнительные речевые стратегии, такие как стратегия уточнения информации и стратегия приглашения к совместному действию в русском речевом поведении явно носят гендерный характер и типичны для мужского речевого поведения в ситуации знакомства с девушкой. Данные наблюдения требуют дальнейшего исследования на большем речевом материале.

Считаем, что полученные результаты представляют интерес для преподавателей русского языка как иностранного, специалистов по межкультурной коммуникации, а также для всех, кто участвует в российско-китайских деловых и образовательных контактах.

Библиографический список

1. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: Ленанд, 2024.
2. Демидова М.Б. Современные тактики реализации речевого жанра «Знакомство». *Языковая структура и социальная среда.* Воронеж, 2000: 1–3.
3. Верещагин Е.М. Речевые тактики «призыва к откровенности». *Вопросы языкознания.* 1992; № 6: 82–93.
4. Ыйм Х.Я. Прагматика речевого общения. *Теория и модели знаний: Труды по искусственному интеллекту*. Тарту, 1985: 196–200.
5. Ли Сюэянь. Различия в этикетном речевом поведении носителей китайского и русского языков. *Материалы XXIX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов.* Санкт-Петербург, 2000: 16–18
6. *Иссерс О.С.* Коммуникативная категория такта и ее репрезентация в профессиональных сферах общения. *Журнал Сибирского федерального университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2025; Т. 18, № 10: 2022–2034.
7. Багров Ю.Д. Проблемы восприятия речевого жанра английского неформального письма. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; № 6-2: 123–125.
8. Волкова Л.Г. *Фатическая функция и синтаксические средства ее реализации: формальный, семантический, коммуникативно-прагматический аспекты.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Томск, 1998.
9. Гайсина Р.М. *Средства речевого контакта в современном русском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 1967.
10. Привалова И.В. *Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации).* Москва: Гнозис, 2005.
11. Аитова Х.Р. *Речевые этикетные формулы обращения к собеседнику (на материале русского и английского языков).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Тюмень: ТюмГУ, 2003.
12. Онипенко Н.К. Способы установления речевого контакта, обращения. *Русский язык в школе.* 1993; № 6: 43–50.
13. Крайникова М.Н. *Контактоустанавливающие единицы языка как средство развития языковой личности учащегося.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.

References

1. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: Lenand, 2024.
2. Demidova M.B. Sovremennye taktiki realizacii rechevogo zhanra «Znakomstvo». *Yazykovaya struktura i social'naya sreda.* Voronezh, 2000: 1-3.
3. Vereschagin E.M. Rechevye taktiki "prizyva k otkrovennosti". *Voprosy yazykoznaniya.* 1992; № 6: 82-93.
4. Yjm H.Ya. Pragmatika rechevogo obscheniya. *Teoriya i modeli znanij: Trudy po iskusstvennomu intellektu.* Tartu, 1985: 196-200.
5. Li Syu`eyan'. Razlichiya v `etiketnom rechevom povedenii nositelej kitajskogo i russkogo yazykov. *Materialy XXIX mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov.* Sankt-Peterburg, 2000: 16-18
6. *Issers O.S.* Kommunikativnaya kategoriya takta i ee reprezentaciya v professional'nyh sferah obscheniya. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; T. 18, № 10: 2022-2034.
7. Bagrov Yu.D. Problemy vospriyatiya rechevogo zhanra anglijskogo neformal'nogo pis'ma. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; № 6-2: 123-125.
8. Volkova L.G. *Faticheskaya funkciya i sintaksicheskie sredstva ee realizacii: formal'nyj, semanticheskij, kommunikativno-pragmaticheskij aspekty.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 1998.
9. Gajsina R.M. *Sredstva rechevogo kontakta v sovremennom russkom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 1967.
10. Privalova I.V. *Interkul'tura i verbal'nyj znak (lingvokognitivnye osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii).* Moskva: Gnozis, 2005.
11. Aitova H.R. *Rechevye `etiketnye formuly obrascheniya k sobesedniku (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen': TyumGU, 2003.
12. Onipenko N.K. Sposoby ustanovleniya rechevogo kontakta, obrascheniya. *Russkij yazyk v shkole.* 1993; № 6: 43-50.
13. Krajnikova M.N. *Kontaktoustanavlivayuschie edinicy yazyka kak sredstvo razvitiya yazykovoj lichnosti uchaschegosya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.05.26

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-3118-417-420

***Karaeva L.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of "Synergy" University (Cherkessk, Russia), E-mail: karaeval@mail.ru*
***Karaeva Z.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Western European Philology and Russian Language, Karachay-Cherkess Branch of "Synergy" University (Cherkessk, Russia), E-mail: zukhra1609@mail.ru*

NEWSPEAK IN THE LITERARY AUTOBIOGRAPHY OF DORIS LESSING. The article examines elements of Newspeak in the literary autobiography of British writer and Nobel Prize winner Doris Lessing – "Under my skin, Volume One of My Autobiography, to 1949". It analyzes the writer's use of the concept of linguistic manipulation, demonstrated by George Orwell in his novel "1984," to describe colonial discourse in Southern Rhodesia (modern-day Zimbabwe) and the discourse of totalitarian political regimes of the 20th century. The linguistic instruments of resistance to Newspeak are analyzed. The paper demonstrates that the Newspeak elements in the autobiographical text are not only a literary device but also a critical tool serving to debunk the various ideological systems to which Doris Lessing belonged. The researchers conclude that the text of the autobiography shows the author's strategy of criticism of Newspeak. Lessing demonstrates the similarities between colonial and communist discourse. Exposing almost identical linguistic ways of controlling and manipulating the minds of both the colonized inhabitants of Southern Rhodesia and fellow Communists, she reveals the deeper roots of totalitarianism, turning to world history and finding the origins of totalitarian language in the events of the French Revolution.

Key words: **newspeak, literary autobiography, Doris Lessing, linguistic manipulation, colonial discourse, communist rhetoric, totalitarian regime**

***Л.Б. Караева**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. западноевропейской филологии и русского языка, Карачаево-Черкесский филиал «Московского университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: karaeval@mail.ru*
***З.Б. Караева**, д-р филол. наук, доц., проф., Карачаево-Черкесский филиал Московского университета «Синергия», г. Черкесск, E-mail: zukhra1609@mail.ru*

НОВОЯЗ В ЛИТЕРАТУРНОЙ АВТОБИОГРАФИИ ДОРИС ЛЕССИНГ

В статье исследуются элементы новояза в литературной автобиографии британской писательницы, лауреата Нобелевской премии Дорис Лессинг «О сокровенном, первый том моей автобиографии, до 1949 года». Анализируется использование автором концепции языкового манипулирования, продемонстрированной Джорджем Оруэллом в его романе «1984», для описания колониального дискурса в Южной Родезии (современный Зимбабве) и дискурса тоталитарных политических режимов XX века. Проанализированы языковые инструменты сопротивления новоязу. В работе показано, что элементы новояза в тексте автобиографии – это не только литературный приём, но и критический инструмент, служащий развенчанию различных идеологических систем, современником которых была Дорис Лессинг. Авторы делают вывод о том, что в тексте автобиографии проявлена авторская стратегия критики новояза. Лессинг демонстрирует сходство между колониальным и коммунистическим дискурсом. Обнажая почти не отличающиеся друг от друга языковые способы контроля и манипулирования над сознанием как колонизованных жителей Южной Родезии, так и соратников-коммунистов, она вскрывает более глубокие корни тоталитаризма, обращаясь к мировой истории и находя истоки тоталитарного языка в событиях Французской революции.

Ключевые слова: **новояз, литературная автобиография, Дорис Лессинг, языковое манипулирование, колониальный дискурс, коммунистическая риторика, тоталитарный режим**

Актуальность работы определяется всё возрастающим осознанием феномена языка не только и не просто как способа коммуникации, но как инструмента давления, ограничения и зомбирования, прежде всего в медийном и политическом дискурсе.

Современные исследования показывают, что проблема ангажированного языка не только не теряет своей остроты, но становится всё более злободневной. Приёмы новояза широко используются в публицистическом нарративе, пусть и в видоизменённых формах.

Также опыт применения лингвистических стратегий анализа новояза, продемонстрированный автором в тексте автобиографии, приобретает особую ценность для осознания процессов языкового манипулирования.

Цель данной статьи заключается в исследовании процесса освобождения протагониста автобиографии от навязываемых идеологических схем через борьбу и избавление от соответствующих языковых кодов-«новоязов»: колониальных, кодов тоталитарных режимов.

Задачи, необходимые для решения этой цели, заключаются в следующем:

– охарактеризовать термин «новояз»;

– определить особенности новояза, сопровождавшего каждый этап духовных поисков протагониста – в колониальном дискурсе, дискурсе тоталитарных режимов;

– выявить в тексте языковые формы сопротивления идеологическому давлению новояза и способы освобождения от него.

Научная новизна статьи заключается во всестороннем анализе феномена новояза, явленного в новом для него жанре литературной автобиографии, сочетающем родовые черты художественного произведения и документа, осуществляемом в рамках оруэлловской концепции новояза, но применительно к автобиографическому нарративу.

Теоретическая значимость заключается в раскрытии универсальности механизмов языкового манипулирования в колониальном дискурсе и дискурсе тоталитарных политических режимов, представленных в тексте литературной автобиографии Дорис Лессинг.

Практическая значимость состоит в том, что результаты проведённого анализа позволяют адаптировать описанные в статье механизмы выявления новояза в анализе разнообразных форм идеологического контроля.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– элементы интертекстуального метода;

– метод лингвостилистического анализа фрагментов текста;

– описательный метод, включающий наблюдение, интерпретацию и обобщение проблематики новояза в колониальном и политическом дискурсе.

Проблемами политического дискурса занимались многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные. Среди них В. Клемперер, Е.А. Земская, Н.А. Купина, М.А. Кронгауз, Д. Юван, М.К. Меремьянина, А.М. Олешкова.

Идея новояза, представленная читателю в романе Джорджа Оруэлла «1984», не потеряла своей актуальности и остроты по сей день. Более того, она превратилась в универсальный инструмент анализа политического дискурса. Дорис Лессинг, чья жизнь и судьба была тесно связана с колониальной Африкой и коммунистическим движением в Зимбабве и затем в Англии, рассматривает этот феномен тоталитарного языка в своей литературной автобиографии. При этом она не ссылается ни на Оруэлла, ни на введённый им термин, хотя и упоминает его, но вне связи с прославившим его романом.

По Оруэллу, новояз – это упрощённый язык, словарь которого сознательно подвергается сокращению для ограничения и контроля мышления и сознания. Как писал сам Оруэлл в своём романе: «Новояз был призван не расширить, а сузить горизонты мысли, и косвенно этой цели служило то, что выбор слов сводили к минимуму» [1, с. 306].

Необходимо отметить, что хотя Оруэлл и был автором термина newspeak – новояз в русском варианте и продемонстрировал читателю его сущность в своём романе «1984», всё же не он ввёл сам язык в литературный обиход. Впервые этот язык подавления, насилия и зомбирования прозвучал со страниц романа «Мы» русского писателя Замятина, но авторство термина так и осталось за Оруэллом, что отнюдь не умаляет значения его книги. Как отмечает американский учёный Дуглас Юван: «Orwell's fictional language extends beyond the narrative of "1984," reflecting broader implications for the role of language in society. Language as both a medium of communication and a carrier of culture and thought becomes a battleground for autonomy and manipulation» [2]. «Вымышленный язык Оруэлла выходит за рамки повествования «1984» и отражает более широкие последствия для роли языка в обществе. Язык как средство коммуникации и носитель культуры и мышления становится полем битвы за свободу и манипулирования».

Первый том автобиографии Дорис Лессинг Under My Skin, Volume One of My Autobiography, to 1949 [3] («О сокровенном, первый том моей автобиографии, до 1949 года») – это воспоминания автора о детстве, проведённом в Персии (тогда ещё не Иран), и взрослении в английской колонии Южная Родезия (Зимбабве). В свой «африканский» период жизни Лессинг вступила в коммунистическую партию, стала писательницей. Заканчивается первый том отъездом в Англию в 1949 году.

Лессинг – живой свидетель эпохи подъёма антиколониального движения, крушения Британской империи в Африке, решающих политических изменений в мире и широкого распространения коммунистических идей. В эту эпоху язык приобретал определяющую роль в идеологической борьбе, что и нашло своё отражение в автобиографии Лессинг.

В тексте автобиографии широко представлен колониальный новояз. Его характерные черты с небольшими вариациями присущи языку любого тоталитарного общества. Исследователи новояза В. Клемперер, Е.А. Земская, Н.А. Купина, Д. Юван, М.К. Меремьянина обозначают эти черты следующим образом: эвфемизация, клишированные оппозиции с оценочной коннотацией, покровительственная имперская риторика «белого человека», лаконичные категоричные утверждения и заявления, мифотворчество, замена идеи Бога коммунистической религией, использование религиозной лексики в пропагандистском дискурсе, высокая оценочность.

В предыдущих работах одного из авторов данной статьи Караевой Л.Б., посвящённых творчеству Дорис Лессинг, её литературная автобиография определяется как постмодернистский текст, анализ которого производится в соответствии с пятичленной классификацией разных типов взаимодействия текстов, предложенной Жераром Женеттом в его книге «Палимпсесты: Литература во второй степени» (1982) [4, с. 208].

В данной статье из пяти элементов интертекста, перечисленных Ж. Женеттом, рассматриваются три как наиболее ярко представленные в анализируемом тексте: интертекстуальность как присутствие одного текста в другом (цитата, аллюзия, плагиат и т. д.); метатекстуальность как комментарий, часто критический на предтекст; гипертекстуальность как связь двух текстов, где один текст высмеивает или пародирует другой. Особенностью повествовательной структуры автобиографии Лессинг является метатекстовый комментарий, возникающий тогда, когда автор, как писал Ролан Барт, «раздваивает речь на два слоя, из которых один как бы надстраивается над другим» [5, с. 432]. При этом первый используется для разъяснения, комментирования и коннотирования второго.

Язык, на котором говорило «белое» население Южной Родезии, был воспринят родителями протагониста автобиографии как нечто само собой разумеющееся и естественное. Они приехали в тогдашнюю колонию Великобритании – Южную Родезию в 1924 году, чтобы заниматься фермерством на «свободных» землях: And that area was still being "opened up for settlement". It would not have occurred to them that the land belonged to the blacks". Civilization was being brought to savages, was how they saw it [3, с. 50]. «И эта территория все еще была "открыта для заселения». Им и в голову не приходило, что эта земля принадлежит чернокожим. К дикарям приходит цивилизация, так они это понимали».

В этом отрывке нейтральное, казалось бы, словосочетание «opened up for settlement» превращается в эвфемизм при помощи приёмов текстографии, т. е. кавычек. Комментарии во втором предложении и в третьем: was how they saw it усиливают критические коннотации этого эвфемизма, а клишированная оппозиция savages – civilization, «дикари – цивилизация» вводит риторический код «белого человека».

В следующем предложении: Civilization was being brought to, was how they saw it, because the British Empire was a boon and a benefit to the whole world [3, с. 50]. «Они видели это так: приходит цивилизация, потому что Британская империя – это великое благо и благодеяние для всего мира» присутствуют как оппозиция принятых и усвоенных клише: savages – civilization, «дикари – цивилизация», так и имперская риторика: British Empire was a boon and a benefit to the whole world, которая сама по себе является ярко выраженным клише. Метакомментарий: was how they saw it повторяется и вместе с предыдущими комментариями, раздваивая речь на два слоя (а «…если мы начинаем говорить о том, на какую тему мы намерены говорить, если мы раздваиваем нашу речь на два слоя…, значит мы прибегаем к метаязыку») [5, с. 432], придаёт третий иронический слой всему высказыванию.

В следующем отрывке автор опять прибегает к метаязыку, то есть оповещает о том, что она намерена сообщить: …perhaps it was the first time I heard all the white clichés, «…возможно, тогда я впервые услышал все эти белые клише». И далее она перечисляет эти белые клише: You don't understand our problems. They only understand the stick. They are nothing but savages. They are just down from trees. You have to keep them in their place [3, с. 66]. «Вы не понимаете наших проблем. Они понимают только дубинку. Они не более чем дикари. Они только что слезли с деревьев. Они должны знать своё место».

Ряд зоологически-окрашенных номинаций в этом микротексте: 'слезли с деревьев', 'дубинка', 'дикари', 'знать своё место' – в совокупности формирует образ недочеловека. Такой же расистский, оскорбительный характер носят стереотипные обращения белых хозяев к слугам: wog от golliwog – 'чёрная кукла-уродец'; зооним coon – 'енот', расовое прозвище nigger, расовое ругательство kaffir.

Автор даёт характеристику языку общения между «хозяевами» и чернокожим населением колонии, вновь используя метакомментарий: «отвратительный жаргон, который тогда использовали все белые». Приводит расхожие формулы колониального дискурса, характеризующиеся краткостью, категоричностью и приказным тоном: …kitchen kaffir, the disgraceful lingo used by all the whites at that time, a mixture of Africaans, Shona and Ndebele, everything in the imperative, Do this, Bring this, Go there [3, с. 114]. «… кухонный язык кафиров, позорный сленг, который использовали все белые тогда, смесь языков Африкаанса, Шона и Ндебеле, и всё в повелительном наклонении: 'Сделай это', 'Принеси это', 'Иди туда'».

Как разоблачение и приговор колониальной системе Великобритании звучит монолог одного из персонажей автобиографии – немолодой англичанки, за-

стигнутой в Африке войной. Она была членом христианской организации, занимавшейся развитием хороших межрасовых отношений, и содействовала этому как могла. Услышав, что её собеседница, протагонист автобиографии, является жительницей Южной Родезии, она, по выражению автора, «разносит в пух и прах» колонизаторов-англичан: What can one say about a people who have stolen all the black people's land and then talked about uplifting and civilizing them? How can one describe a country where 100,000 white people use I million blacks as servants and cheap labour? Refuse them education and training, all the time in the name of Christianity? [3, с. 251]. «Что можно сказать о людях, которые украли всю землю чернокожих, а затем заговорили о том, чтобы поднять их уровень и цивилизовать? Как можно описать страну, в которой 100 000 белых используют 1 миллион чернокожих как слуг и дешёвую рабочую силу? Отказывают им в образовании и подготовке и всегда во имя христианства?».

В этом отрывке мы не услышим голос автора, который устраняется и вкладывает метатекстовый комментарий в уста персонажа. Использование риторических вопросов и синтаксической анафоры во всех предложениях комментария усиливает эмоциональное воздействие эвфемизма: talked about uplifting and civilizing them, прямое значение которого даётся ранее в этом же предложении: have stolen all the black people's land; расовая оппозиция с негативной оценочной коннотацией: 100,000 white people – I million blacks as servants and cheap labour имеет также эмоциональный и разоблачительный антирасистский эффект.

В этих микротекстах прочитывается обесчеловечивание колонизированного жителя страны – африканца, который низводится до состояния животного. В языке новояза зафиксировано отражение колониальной идеологии, обусловившей расистское сознание личности английского колонизатора. Но, несмотря на то, что имперская эпоха Великобритании осталась в прошлом и Южная Родезия провозгласила независимость ещё в 1965 году, в английской и немецкой прессе конца 80-х – начала 90-х годов XX века (именно в это время писалась автобиография Лессинг) отмечалось, что население Британии всё ещё придерживается расистских взглядов [6, с. 20].

Франц Фанон, философ родом из бывшей колонии Франции Мартиники, автор знаменитой книги The Wretched of the Earth обращает внимание читателя на то, какую роль в этом процессе дегуманизации отдельной личности и целых народов играл язык тоталитаризма: «И соответственно, когда колонизатор говорит о колонизированном, он употребляет зоологические термины» [7].

Колониальная идеология, как пишет М. Саркисянц, повлияла и на формирование фашистских идеологий: «…очевидно, что связь последних с первой выявляется даже при самом поверхностном рассмотрении» [6, с. 23]. И не могла не повлиять на формирование идеологии тоталитаризма и связанной с ней коммунистической риторики, представляющей второй слой новояза в автобиографии Лессинг. Вступление в коммунистическую партию Южной Родезии в 1942 году поместило протагониста автобиографии в языковую среду, ещё более жёстко нормированную, чем колониальный дискурс. Между политическим дискурсом и колониальным было больше сходства, чем различий.

Все члены партии – новоиспечённые южнородезийские коммунисты, среди которых, кстати, нет ни одного чернокожего, говорят на коммунистическом новоязе, включающем в себя клише советской политической лексики и пропагандистской риторики. Эти клише являются членами бинарной оппозиции «свой – чужой» по классовому и партийному принципу: capitalist hyenas – 'гиены капитализма'; running dogs of Fascism – 'цепные псы фашизма'; 'social democratic treachery' – 'социал-демократическое предательство'; lackeys of the ruling class – 'холуи правящего класса'.

Основными стилистическими приёмами, как и в колониальном новоязе, служит метафора, используются зооморфизмы (гиена, псы), сниженная (бранная) лексика (холуи), идеологические клише. Как верно отметил А.П. Чудинов: «В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата. Соответственно, для ученого анализ метафорических образов – это способ изучения ментальных процессов и постижения индивидуального, группового (партийного, классового и др.) и национального самосознания» [8, с. 12].

Оппозиция «свой – чужой» – то общее, что характеризует рассмотренные элементы коммунистического новояза и что прослеживалось в колониальном новоязе. Только в первом случае эта оппозиция организовывалась по классовому признаку, а во втором – по расовому.

Взывать к эмоциям, а не к разумным аргументам – также типичная черта тоталитарной риторики, независимо от того, какой слой новояза используется в соответствующем дискурсе – колониальный ли или коммунистический.

В метаязыковой рефлексии, сопровождающей анализируемый микротекст, отражается отношение автора к его языку как к языку тоталитаризма, сконцентрировавшему в себе презрение и пренебрежение к людям, как к языку обвинительных заключений, отправлявших на смерть миллионы людей: The most interesting thing to me now is the language we used. For decades we have been laughing at phrases like capitalist hyenas, social democratic treachery, running dogs of Fascism, lackeys of the ruling class, and so on. They would fill a dictionary. Laugh – when this language was the weft and woof of indictments that sent millions of people to their deaths? Introduced to this vocabulary of contempt our first impulse was to laugh nervously [3, с. 275]. «Больше всего меня сейчас поражает тот язык, который мы использовали. Десятилетиями мы смеялись над такими фразами… Из них можно было бы составить целый словарь. Смеялись – и это при том, что этот язык составлял саму суть обвинительных заключений, отправлявших на смерть миллионы людей. Столкнувшись с этим словарём презрения, нашим первым порывом было нервно рассмеяться».

В анализируемых микротекстах мы наблюдаем процесс иронического переосмысления тоталитарного языка, причём именно у тех, кто должен был являться носителями и выразителями господствовавших коммунистических идеологем, таких, как молодая Д. Лессинг и её товарищи-коммунисты. Под пером автора коммунистический вариант тоталитарного языка – коммунистический новояз, вернее, его элементы, приобретают сатирическую, пародийную окраску, в целом присущую постмодернистскому дискурсу.

Д. Лессинг, обличая и высмеивая коммунистическую риторику и фактически ставя знак равенства между коммунистическим и тоталитарным режимом, при этом начальной вехой на пути развития тоталитаризма в истории человечества считает французскую революцию, облекая эту мысль в художественную форму. Продолжая комментировать язык новояза, на котором говорили члены коммунистического кружка в Солсбери, она отмечает: We were playing a role. The play had been written by 'History' – the French Revolution, where the language was first used, and the Russian Revolution – and we were the puppets who mouthed the lines [3, с. 275]. «Мы играли отведенные нам роли. Пьеса была написана самой Историей, Французской революцией, где этот язык прозвучал впервые, и Русской революцией, а мы были лишь марионетками, озвучивавшими эти реплики» [3, с. 275]. То есть она отсчитывает историю тоталитаризма, начиная с Французской революции 1789 года.

Та же самая мысль прозвучала в книге Иммануэля Валлерстайна, вышедшей в том же 1995 году, что и автобиография Д. Лессинг. Александр Щипков анализирует эту книгу, отмечая тезис Валлерстайна о либерализме: «большой либеральный проект, который берёт начало в 1789 году» [9].

Таким образом, Лессинг-протагонист автобиографии и Лессинг-автор оказываются на противоположных позициях. Протагонист молодая Д. Лессинг, член коммунистического кружка в Солсбери, активно использует язык новояза, живёт в нём, работает с ним, для неё это язык коммунизма. А Лессинг-автор с высоты прожитых лет и опыта пытается оказывать сопротивление этому языку, избавиться от языка тоталитаризма и таким образом освободиться от его мировоззренческих установок, что оказывается очень непростой задачей.

Она задаётся вопросом, сколько времени может понадобиться человеку, который обрёл глубокую веру, религиозную или политическую, чтобы освободиться от неё духовно и эмоционально. Отвечая на свой вопрос, она говорит, что ей понадобились годы, чтобы сбросить с себя эти идеологические оковы. Она пытается избавиться от них, работая с текстом, используя предлагавшиеся Роланом Бартом «антиидеологические противоядия»: «…возвыситься над идеологией с помощью метаязыка», «…противопоставить идеологическим топосам иронию» [10, с. 22–23]. И то и другое широко используется в тексте.

Метаязык, метакомментарий занимает значительное место в автобиографии. С помощью него автор отстраняется, выступает как сторонний наблюдатель, который в состоянии вынести критическое суждение, свободное от тисков анализируемого дискурса.

Очень большую роль в тексте играет ирония как стилистический инструмент деконструкции новояза. Оруэлловский новояз исключает иронию из языкового арсенала, поскольку она тоже создаёт пространство неоднозначных прочтений текста, придаёт ему полифоническое звучание. Автор насыщает свой текст иронией, берёт в кавычки штампы, клише, лозунги, призывы, содержащиеся в документах партии или в колониальном дискурсе. Она пародирует их, высмеивает, сожалеет.

Обнажая механизм функционирования новояза в отдельно взятой коммунистической ячейке, автор подтверждает тезис о том, что язык тоталитаризма, то есть новояз, не есть продукт коммунистической или фашистской идеологии, а является порождением протяжённого во времени и истории глобального «либерального проекта», в котором коммунизм и фашизм – лишь его части.

Сопротивляется новоязу сама структура автобиографии. Её нелинейная композиция, фрагментарность, интертекстуальность (многочисленные отсылки к чужим и своим текстам), несколько повествующих инстанций, метатекстовые отступления – все эти постмодернистские черты диаметрально противоположны тоталитарной установке на один единственный верный вариант ответа на любой вопрос.

Возможно ли полное освобождение от новояза? Видимо, только от какой-то его ипостаси. В первом томе автобиографии зафиксирован процесс «дрейфа», по выражению самой Лессинг, от коммунистической идеологии через сопротивление языку этой идеологии. Но это только веха в духовном поиске Лессинг. Новые ценности и очередной новояз ожидают её на следующем этапе приобщения к «истинной жизни» – так она называет философию и практику суфизма, к которому она примкнула и о котором рассказывает во второй части своей автобиографии. Эта часть может послужить интересным материалом для анализа языка очередной идеологии – идеологии суфизма.

Подвергнув анализу элементы новояза в первой части литературной автобиографии Дорис Лессинг, можно прийти к следующим выводам:

В тексте автобиографии проявлена авторская стратегия критики новояза. Лессинг демонстрирует сходство между колониальным и коммунистическим

дискурсом. Обнажая почти не отличающиеся друг от друга языковые способы контроля и манипулирования над сознанием как колонизованных жителей Южной Родезии, так и соратников-коммунистов, она вскрывает более глубокие корни тоталитаризма, обращаясь к мировой истории и находя истоки тоталитарного языка в событиях Французской революции.

Таким образом, новояз – это не только и не столько язык так называемых тоталитарных систем, но прежде всего язык либерального общества, его порождение. Освобождение от новояза не зависит от желания и решения, необходима трансформация сознания и обретение своего самостоятельного голоса.

Инструменты сопротивления новоязу в автобиографии Лессинг: метарефлексия, ирония, сама структура постмодернистской литературной автобиографии. Литературная автобиография как жанр, сочетающий свойства художественной литературы и документа, сочетающий полифоничность, интертекстуальность, метарефлексию, делает возможным деконструкцию тоталитарного языка.

Опыт Лессинг может послужить образцом критического анализа новояза для исследователей современной медиасферы и политического дискурса.

Таким образом, поставленная в работе цель достигнута, сформулированные задачи решены, научная новизна обоснована. Считаем, что полученные результаты представляют интерес для филологов, культурологов, исследователей политического дискурса.

Перспективы дальнейших исследований видятся в рассмотрении такой характеристики речевой деятельности, как ритм его характерологических особенностей, его роли как элемента речи, определяющего сущность того или иного этноса, его менталитет, его духовный мир. Феномен ритма затрагивается в автобиографии Лессинг, которая может послужить материалом и для такого рода исследований.

Библиографический список

1. Оруэлл Дж. *1984*. Перевод с английского В. Голышева. Москва: АСТ, 2021.
2. Youvan D. *The Semiotics of Newspeak: Language, Power, and Thought Control in Orwell's 1984*. 2024. Available at: https://www.researchgate.net/publication/379404191_The_Semiotics_of_Newspeak_Language_Power_and_Thought_Control_in_Orwell's_1984
3. Lessing D. *Under My Skin, Volume One of My Autobiography, to 1949*. New-York: Harper Perennial, 1995.
4. Ильин И.И. Интертекстуальность. Современное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. *Энциклопедический справочник*. Москва: 1999.
5. Барт Р. Текстовой анализ одной новеллы Эдгара По. *Избранные работы. Семиотика Поэтика*. Москва: 1989: 424–461.
6. Саркисянц М. Английские корни немецкого фашизма. От британской к австро-баварской «расе господ». Перевод с немецкого М. Некрасова. Санкт-Петербург: Академический проект, 2003.
7. Fanon F. *The Wretched of the Earth*. Available at: https://genius.com/Frantz-fanon-the-wretched-of-the-earth-chapter-i-annotated
8. Чудинов А.П. Ч-84 *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000):* монография. Екатеринбург, 2001.
9. Щипков А.В. Три тоталитаризма. *Москва:* литературный журнал. 2013; ноябрь. Available at: https://moskvam.ru/publications/publication_995.html
10. Косиков Г.К. Идеология. Коннотация. Текст. *Барт Р. S/Z*. Вступительная статья. Москва: Эдиториал УРССб, 2001: 8 – 29.

References

1. Oru`ell Dzh. *1984*. Perevod s anglijskogo V. Golysheva. Moskva: AST, 2021.
2. Youvan D. *The Semiotics of Newspeak: Language, Power, and Thought Control in Orwell's 1984*. 2024. Available at: https://www.researchgate.net/publication/379404191_The_Semiotics_of_Newspeak_Language_Power_and_Thought_Control_in_Orwell's_1984
3. Lessing D. *Under My Skin, Volume One of My Autobiography, to 1949*. New-York: Harper Perennial, 1995.
4. Il'in I.I. Intertekstual'nost'. Sovremennoe literaturovedenie (strany Zapadnoj Evropy i SShA): koncepcii, shkoly, terminy. *`Enciklopedicheskij spravochnik*. Moskva: 1999.
5. Bart R. Tekstovoj analiz odnoj novelly `Edgara Po. *Izbrannye raboty. Semiotika Po`etika*. Moskva: 1989: 424-461.
6. Sarkisyanc M. Anglijskie korni nemeckogo fashizma. Ot britanskoj k avstro-bavarskoj «rase gospod». Perevod s nemeckogo M. Nekrasova. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2003.
7. Fanon F. *The Wretched of the Earth*. Available at: https://genius.com/Frantz-fanon-the-wretched-of-the-earth-chapter-i-annotated
8. Chudinov A.P. Ch-84 *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991-2000):* monografiya. Ekaterinburg, 2001.
9. Schipkov A.V. Tri totalitarizma. *Moskva:* literaturnyj zhurnal. 2013; noyabr'. Available at: https://moskvam.ru/publications/publication_995.html
10. Kosikov G.K. Ideologiya. Konnotaciya. Tekst. *Bart R. S/Z*. Vstupitel'naya stat'ya. Moskva: `Editorial URSSb, 2001: 8 – 29.

Статья поступила в редакцию 03.06.26

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Д. Абашина, Н.Н. Суртаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА РОДИТЕЛЬСКИХ КОМИТЕТОВ В РАСШИРЕНИИ ПРОСТРАНСТВА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ 5

Р.А. Арзуманова, Г.К. Бокижанова
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ОРДИНАТОРОВ СТРАТЕГИИ УБЕЖДАЮЩЕЙ РЕЧИ.....8

Вумайерайли Аймаитикал, Надила Абдурасул
ИССЛЕДОВАНИЕ, ПОСВЯЩЕННОЕ РЕФОРМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИМ ПОДХОДАМ К КУРСАМ УПРАВЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....12

Т.И. Громогласова
СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 16

О.В. Крежевских
ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ 19

В.П. Лось, Е.Д. Тышук
ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....23

Тянь Е, А.Н. Пронина
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ИНТЕГРАЦИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУР В ВУЗЕ 27

С.С. Ситничук
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА.....30

В.С. Цилицкий
НОВАТОРСКИЙ ТРЕК УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....34

Ю.Н. Сизов
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН.....37

А.А. Иванцов
КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА.....40

Л.Б. Наурбиева
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕДИКА СРЕДНЕГО ЗВЕНА В КОЛЛЕДЖЕ 44

Е.Н. Сорокина
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....46

Ю.В. Сорокопуд, Д.В. Тарасов, Д.И. Гасанова
ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ 49

Сюн Цзе
ПОВЫШЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....52

Н.Р. Абиева
КЛИПОВЫЙ ФОРМАТ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 55

Е.Н. Бояров, С.В. Абрамова, П.В. Станкевич
ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНФОРМАЦИОННЫМ УГРОЗАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ».....58

Н.В. Бабкина
ПОТРЕБНОСТИ, ТРУДНОСТИ И РЕСУРСЫ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ОПРОСА 63

Т.Н. Дорошенко
ФОРМИРОВАНИЕ И ТРАНСЛЯЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ 66

Ю.В. Дружинина
ШКОЛЬНЫЙ КАБИНЕТ ИСТОРИИ КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА 71

М.Д. Китайгородский, Д.Д. Митина
ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ 73

А.А. Кожурова
ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ЯКУТСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР В КОНТЕКСТЕ ИНДИГЕННОГО ПОДХОДА.....76

И.В. Коробова, Е.П. Линник, М.В. Овчинникова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....80

И.С. Насипов, Ф.И. Габидуллина
ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....85

В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЖАТЫХ К ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РФ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....89

А.П. Гулов, А.В. Попова
ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОМПТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ 92

А.А. Доев, Л.Т. Зембатова
МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 96

Т.В. Шушара, Е.П. Линник, И.И. Линник, Е.А. Марусик
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НОВЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ.....99

Е.М. Дорофеев
МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....103

И.Е. Некрасова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 106

С.И. Панькина, М.Н. Лютикова
ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 109

Н.Ю. Сафонцева, Ю.Н. Кривенко-Бахмутская
ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ И ИХ НАСТАВНИКОВ.....113

М.Л. Сомко
ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА 118

А.Н. Томилин, Н.С. Касимова, Н.Е. Хекерт
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 121

С.Н. Томилина, Л.Ф. Мамедова, Е.В. Хекерт
СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА МОРСКОГО ТРАНСПОРТА 126

Р.Р. Туктаров
МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И ТРЕБОВАНИЯ XXI ВЕКА.....130

Л.В. Яблонская, А.Н. Попов
ТЕМПОРАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....133

А.В. Радевский, И.С. Петронюк
ОСОБЕННОСТИ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 138

Л.А. Степанова, Сун Вэй
РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ТАНЦА В КИТАЕ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИЙ.....143

Хань Дань
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ РЕЗУЛЬТАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 146

О.А. Хлопов
ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМАТИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» 150

А.С. Фетисов, М.А. Шевцова
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК КОММУНИКАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ЛИЧНОГО БРЕНДА УЧИТЕЛЯ 154

Ши Лэй, Ма Лиши, М.И. Цыренова
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦИФРОВОГО ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАМКАХ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 159

Н.В. Фунтикова, Е.К. Щербина
ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА 163

М.А. Березняцкая, А.В. Денисенко
МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО КИНО 166

А.Н. Колесниченко
ФУНКЦИИ МЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 170

Н.Ю. Литвинова
СОУЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОГРАММЫ 172

М.П. Малиновская, Т.В. Палецкая
СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОЦЕНКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 174

Н.П. Паланий, Г.И. Егорова
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 178

О.Ю. Попова, А.В. Щеколдина
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 181

А.В. Пушкина, Л.В. Кривошлыкова, А.С. Синичкина
ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 184

А.Ф. Синякова
ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ КОРЕИ В ВУЗЕ 189

Т.П. Аванесова, Л.К. Вычужанова, Д.Ю. Груздев
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ» 191

Л.В. Асилян
РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НЕПРЕРЫВНОМ ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА 196

Е.С. Клименко
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ 199

Ю.С. Кузнецова, В.А. Митрахович
КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ АЛГОРИТМОВ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ САМОПОДГОТОВКИ 202

Бу Фань
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 206

Чжу Ди, Д.А. Хворостов
ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ: РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 209

С.С. Джабагова
ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ 212

Л.К. Раицкая, М.Е. Лоза
ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЖУРНАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ 215

Н.Б. Ромаева, И.В. Соловьева, А.П. Ромаев
ДИСЦИПЛИНА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 219

Сятигули Сякээр
ПОСТРОЕНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ РАМКИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ 223

П.Ю. Делий
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ЯВЛЕНИЕ ЕСТЬ, А ПОНЯТИЯ НЕТ 226

И.С. Кобозева, Ю.С. Крылова
ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ФОКУСЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ 229

К.А. Кравченко, Чжань Чуаньюй
АКТИВИЗАЦИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА 234

Т.Н. Герасимова, Н.Н. Вихорева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 237

Л.С. Илюшин, Р.В. Никаноров
ПОНЯТИЕ «НАГРУЗКА УЧИТЕЛЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЗОР И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ 241

Э.А. Николаева, Н.А. Наумова
ДЕФИЦИТЫ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (ПО ДАННЫМ ОПРОСА ВЫПУСКНИКОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ) 245

Мэн Юйфэн
ПРЕПОДАВАНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ДИНАМИКА И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ 248

В.А. Филоненко
ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОНИТОРИНГ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 252

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.И. Байрамукова, В.Х. Унатлоков
СИНТАКСИС ВНУТРЕННЕГО МОНОЛОГА В ОДНОМ РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО 258

Г.Г. Алимбаева, А.Г. Сагитова, Р.Я. Хуснетдинова
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 260

Я.А. Аблаева, Г.Р. Абдуллин
ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ 264

Цзятун Вэн
ВОПРОС ОБ ЭТИМОЛОГИИ СЛОВА *ТАЙФУН* В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 267

Л.М. Гончарова
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ СФЕРЫ ТУРИЗМА 270

Ю.А. Изумрудов
ОТЗВУК ПРОБЛЕМАТИКИ СТАТЬИ «ФИЛОСОФИЯ БРАКА» БОРИСА САДОВСКОГО В ЕГО ПОВЕСТИ «АМАЛИЯ» 273

О.М. Литвишко
ПОНИМАНИЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ 277

М.Д. Лагуткина, Чжан Юй
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КЛЮЧЕВЫХ ТЕРМИНОВ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ» С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИИ-ПЕРЕВОДОВ И РУЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ 280

Н.С. Лебедева, А.В. Зиньковская
РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ 284

Н.А. Сергиенко
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СТИХИИ ВОЗДУХА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 290

Фан Хайсюй
СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЙ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТРАСТЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 292

З.Г. Хутежев, В.Х. Унатлоков
ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА В РУССКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ....297

Чан Цзинюй
«ЛИТЕРАТУРНАЯ ГАЗЕТА» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТА ГОРЬКОГО В ЛИТЕРАТУРЕ....300

Д.А. Рамазанова, А.С. Исаева, М.И. Мугидова
ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА И ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА....304

Яо Сыци
НЕОРЕАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ «КНИГИ ИОВА» В РОМАНЕ «ЕЛТЫШЕВЫ»....308

М.П. Болотская, Т.Р. Рамаева
ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РУССКИХ И ТАТАРСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ....311

Ван Сыюй, Дэн Синь
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ РОМАНА ЛЮ ЦЫСИНЯ «ЗАДАЧА ТРЕХ ТЕЛ» НА РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ПЛАТФОРМАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА....314

Ван Юэ
СТИХОТВОРНЫЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В РОМАНЕ ЦАО СЮЭЦИНЯ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» И ИХ ПЕРЕДАЧА В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ....319

И.Я. Колдунова
РОМАНТИЧЕСКАЯ ИСТОРИОСОФИЯ НАЗЫМА ХИКМЕТА В РОМАНЕ «ЖИЗНЬ – ПРЕКРАСНАЯ ШТУКА, БРАТ МОЙ»: ДИАЛОГ РЕВОЛЮЦИЙ И КУЛЬТУР....322

Лу Юйся
РУССКИЕ БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СИЛЕ ВОЛИ, В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ....325

Сунь Цюхуа, Цай Юэци
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА ЛОШАДИ В КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ....329

Т.В. Хокимова
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА, СУБЪЕКТАМИ КОТОРОГО ЯВЛЯЮТСЯ УЧАСТКОВЫЕ УПОЛНОМОЧЕННЫЕ ПОЛИЦИИ....333

Чжан Сянь
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ПО ТЕМЕ «ШАНХАЙСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА» В КУРСЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-КИТАИСТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ОВЕ....336

Н.Г. Бурмакина, О.Ф. Нескрябина
ГЕРОНТОЛИНГВИСТИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ....339

Е.Е. Шлейникова, А.А. Кисельникова
УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА....343

Е.А. Третьякова, С.А. Корниенко
СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО МИМЕСИСА: «ПЛЕМЯННИК РАМО» Д. ДИДРО В ИНТЕРПРЕТАЦИИ И.В. ГЁТЕ И А.В. ФЁДОРОВА....347

Р.Р. Лукманова
ТЕРМИНОСФЕРА «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИЙ»: О РЕШЕНИЯХ НА РУССКО-АНГЛИЙСКИЙ ПЕРЕВОД ЕЁ ЕДИНИЦ....350

Лю Гэнцзюнь
ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И СПЕЦИФИКА ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: НА ПРИМЕРЕ СЛОВА *НАПРОТИВ* И ЕГО КИТАЙСКИХ АНАЛОГОВ....353

Лю Ху
КИТАЙСКО-РОССИЙСКИЙ ДИСКУРС В ТРАНСГРАНИЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММЕРЦИИ....357

Ма Мэнцю
НЕТОЧКА НЕЗВАНОВА И СТАНОВЛЕНИЕ ЖЕНСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО....360

Е.В. Полякова
ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ....363

Цзэн Ч.
«ЗЕРКАЛО» И «ЗАЗЕРКАЛЬЕ» НЕОЕВРАЗИЙСТВА: ОБРАЗ КИТАЯ И КРИЗИС РОССИЙСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В РОМАНЕ В. СОРОКИНА «МАНАРАГА»....365

Ю. Чжан
ДВЕ МОДЕЛИ ЛЮБОВНОЙ ИЛЛЮЗИИ В РАССКАЗАХ Т. ТОЛСТОЙ «СОНЯ» И Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «МОСТ ВАТЕРЛОО»....368

С.В. Водопетов
ИЗМЕРЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ МЕДИАСИСТЕМЫ КАК ОБЪЕКТИВНОГО АКТОРА ВООРУЖЕННЫХ КОНФЛИКТОВ....371

А.Р. Кулиева
ГЕНДЕРНО НЕЙТРАЛЬНЫЕ ЭВФЕМИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ....375

Е.В. Рылова, Н.М. Абиева, К.А. Янчевская
СЛОВО *РОДИНА* В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ, ГРАММАТИЧЕСКИХ И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ....381

Г.Т. Тугуз
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ *ЦЭ* («ЗУБ») В АДЫГЕЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ....386

П.А. Катышев, Цзин Шици
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ СТРАТЕГИЙ КОНСТРУИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОСЛАНИЯХ ПРЕЗИДЕНТА РФ В.В. ПУТИНА ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ 2018–2024 ГГ....389

Цю Ши
КУЛЬТУРНАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ЧЁРНЫЙ МОНАХ»....393

Ю.В. Чернова, Д.А. Беляков
МИЗАНСЦЕНИРОВАНИЕ КАК СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОЙ ПРИНЦИП РЕАЛИЗАЦИИ ТЕАТРАЛЬНОСТИ В НОВЕЛЛЕ ТОМАСА МАННА «ЛУИЗХЕН»....397

И.В. Егоров
ЗОЖ-ДИСКУРС В РОССИЙСКИХ МЕДИА: К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖУРНАЛИСТИКЕ....400

М.В. Хлопкова
ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ....403

Чжао Чуньи, Шан Цзиньюй
РУССКИЙ ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ГЛАВ «ПУТЕШЕСТВИЯ НА ЗАПАД» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ СКОПОСА (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА А.П. РОГАЧЁВА)....406

О.А. Кадилина
КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ПЕРЕВОДА И ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКИХ ЦЕЛЯХ....410

Чу Шуся
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ИНИЦИАЛЬНЫХ РЕПЛИК В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ ЗНАКОМСТВА....414

Л.Б. Караева, З.Б. Караева
НОВОЯЗ В ЛИТЕРАТУРНОЙ АВТОБИОГРАФИИ ДОРИС ЛЕССИНГ....417

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Abashina A.D., Surtayeva N.N.
REALIZATION OF PARENT COMMITTEES' POTENTIAL IN EXPANDING THE SPACE OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES OF TEENAGERS 5

Arzumanova R.A., Bokizhanova G.K.
IMPLEMENTATION OF A COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING FOREIGN RESIDENTS THE STRATEGY OF PERSUASIVE SPEECH 8

Wumaieraili Aimaitikali, Nadila Abdurasul
A STUDY ON THE TEACHING REFORM AND PRACTICAL APPROACHES FOR AI-ENABLED MANAGEMENT COURSES 12

Gromoglasova T.I.
A NETWORK EDUCATIONAL PROGRAM: ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS ... 16

Krezhevskikh O.V.
DESIGNING A CONCEPT FOR PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING BASED ON TRANSDISCIPLINARITY 19

Los V.P., Tyshuk E.D.
PROBLEMS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION 23

Tian Ye, Pronina A.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS TO INTEGRATE RUSSIAN AND CHINESE CULTUREIN THE UNIVERSITY 27

Sitnichuk S.S.
CONCEPT OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE REGIONAL EDUCATIONAL SPACE 30

Tsilitsky V.S.
THE INNOVATIVE TRACK OF MANAGING THE RESEARCH WORK OF FUTURE TEACHERS 34

Sizov Yu.N.
ON THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN MARINE UNIVERSITY STUDENTS DURING THE STUDY OF SPECIAL DISCIPLINES 37

Ivantsov A.A.
CONCEPTUAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATIVE PROFESSIONAL TRAINING OF STAFF FOR THE TOURISM SECTOR AT THE UNIVERSITY 40

Naurbieva L.B.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A MID-LEVEL MEDICAL PROFESSIONAL IDENTITY IN COLLEGE 44

Sorokina E.N.
PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS IN A TECHNICAL UNIVERSITY 46

Sorokopud Yu.V., Tarasov D.V., Gasanova D.I.
DIGITAL COMPETENCE OF HEADS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A MANAGEMENT RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATION 49

Xiong Jie
ENHANCING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND DIGITAL LITERACY OF FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS 52

Abieva N.R.
THE CLIP-BASED FORMAT OF STUDENT THINKING AS A FACTOR IN THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE 55

Boyarov E.N., Abramova S.V., Stankevich P.V.
DEVELOPING STUDENTS' RESILIENCE TO INFORMATION THREATS THROUGH THE SUBJECT 'FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF HOMELAND" 58

Babkina N.V.
NEEDS, CHALLENGES, AND RESOURCES OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES: RESULTS OF AN ALL-RUSSIAN SURVEY 63

Doroshenko T.N.
FORMATION AND TRANSMISSION OF TRADITIONAL RUSSIAN FAMILY VALUES AMONG YOUTH 66

Druzhinina Yu.V.
THE SCHOOL HISTORY CLASSROOM AS A SUBJECT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS 71

Kitaygorodskiy M.D., Mitina D.D.
FEATURES OF MONOLOGICAL AND DIALOGICAL SPEECH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS 73

Kozhurova A.A.
THE ETHNOREGIONAL COMPONENT IN PRIMARY EDUCATION ON THE EXAMPLE OF YAKUT BOARD GAMES IN THE CONTEXT OF AN INDIGENOUS APPROACH 76

Korobova I.V., Linnik E.P., Ovchinnikova M.V.
DEVELOPING INDIVIDUAL METHODICAL EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING 80

Nasipov I.S., Gabidullina F.I.
ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF PRESERVING NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY 85

Grebennikova V.M., Nikitina N.I.
PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENT-COUNSELORS TO INTEGRATE TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF THE RUSSIAN FEDERATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN'S HEALTH CAMP 89

Gulov A.P., Popova A.V.
A DOMAIN-SPECIFIC MODEL OF PROMPT COMPETENCE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: A LINGUODIDACTIC DIMENSION 92

Doev A.A., Zembatova L.T.
METHODS AND MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: A THEORETICAL ANALYSIS 96

Shushara T.V., Linnik E.P., Linnik I.I., Marusik E.A.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION CIVIC IDENTITY OF STUDENTS IN NEW REGIONS OF RUSSIA 99

Dorofeev E.M.
TUTORIAL SUPPORT FOR THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MARITIME UNIVERSITY 103

Nekrasova I.E.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION 106

Pankina S.I., Lyutikova M.N.
THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARINE SPECIALISTS 109

Safontseva N.Yu., Krivenko-Bakhmutskaya Yu.N.
DIGITAL TOOLS IN THE ACTIVITIES OF MODERN TEACHERS AND THEIR MENTORS 113

Somko M.L.
KEY STRATEGIC GUIDELINES FOR DEVELOPING ECONOMIC CULTURE IN MARITIME UNIVERSITY CADETS 118

Tomilin A.N., Kasimova N.S., Heckert N.E.
INFORMATION TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CADETS' COGNITIVE ACTIVITY IN PATRIOTIC EDUCATIONAL ACTIVITIES 121

Tomilina S.N., Mamedova L.F., Khekert E.V.
STRATEGY FOR FORMING PATRIOTISM AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A FUTURE MARITIME TRANSPORT SPECIALIST 126

Tuktarov R.R.
MARINE EDUCATION: CHALLENGES AND REQUIREMENTS OF THE 21ST CENTURY 130

Yablonskaya L.V., Popov A.N.
TEMPORAL APPROACH IN PEDAGOGY AS A TECHNOLOGY FOR RESEARCHING SUBJECTIVE COGNITIVITY OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS 133

Radevsky A.V., Petronyuk I.S.
FEATURES OF CYBERSOCIALIZATION OF GENERATION Z TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS 138

Stepanova L.A., Song Wei
THE DEVELOPMENT OF FOLK DANCE IN CHINA BASED ON TRADITIONAL CULTURE AND MODERN INNOVATIONS 143

Han Dan
EDUCATIONAL ASPECTS OF OUTCOME-BASED EDUCATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS 146

Khlopov O.A.
INTEGRATION OF NATIONAL SECURITY ISSUES INTO TEACHING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" 150

Fetisov A.S., Shevtsova M.A.
SOCIAL NETWORKS AS A COMMUNICATION TOOL FOR PROMOTING A TEACHER'S PERSONAL BRAND 154

Shi Lei, Ma Lishi, Tsyrenova M.I.
A STUDY OF DIGITAL IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF A RUSSIAN LANGUAGE COURSE FOR SPECIAL PURPOSES IN THE CONTEXT OF NEW ENGINEERING EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA 159

Funtikova N.V., Shcherbina E.K.
THE CONCEPT OF READINESS FOR CROSS-FUNCTIONAL INTERACTION: ESSENCE AND STRUCTURE 163

Bereznyatskaya M.A., Denisenko A.V.
MULTIMODAL METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON MODERN RUSSIAN CINEMA 166

Kolesnichenko A.N.
FUNCTIONS OF MEMES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES 170

Litvinova N.Yu.
PARENTAL INVOLVEMENT IN THE CORRECTION OF CHILDREN'S HYPERACTIVE BEHAVIOR AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE PROGRAM 172

Malinovskaya M.P., Paletskaya T.V.
FAMILY TRADITIONS IN THE EDUCATION OF PATRIOTIC VALUES IN THE EVALUATION OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS 174

Palaniy N.P., Egorova G.I.
INTELLECTUAL POTENTIAL OF DIGITAL GAMIFICATION SERVICES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS 178

Popova O.Yu., Schekoldina A.V.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR OPTIMIZING FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION 181

Pushkina A.V., Krivoshlykova L.V., Sinichkina A.S.
CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ENGLISH TO VISUALLY IMPAIRED HIGH SCHOOL STUDENTS 184

Sinyakova A.F.
HOW TO TEACH KOREAN COUNTRY STUDIES THROUGH LANGUAGE AT THE UNIVERSITY 189

Avanesova T.P., Vychuzhanova L.K., Gruzdev D.Yu.
AN AESTHETIC APPROACH TO DEVELOPING LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS MAJORING IN TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES 191

Asilyan L.V.
THE ROLE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTINUOUS FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY 196

Klimenko E.S.
DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS USING MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOLVING DESCRIPTIVE GEOMETRY PROBLEMS 199

Kuznetsova Yu.S., Mitrakhovich V.A.
A COMPUTER TRAINING PROGRAM AS A WAY TO FORM PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE ALGORITHMS FOR A MARITIME SPECIALIST IN THE PROCESS OF SELF-TRAINING 202

Bu Fan
TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION 206

Zhu Di, Khvorostov D.A.
TEACHING ART BASED ON DESIGN THINKING: DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING 209

Dzhabagova S.S.
CREATIVE ACTIVITY IN ADDITIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF TEENAGERS' SOCIALIZATION 212

Raitskaya L.K., Loza M.E.
A PREDICTIVE MODEL FOR THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTERNATIONAL JOURNALISTS: IMPLEMENTATION EXPERIENCE AND PROSPECTS 215

Romaeva N.B., Solovyova I.V., Romaev A.P.
DISCIPLINE OF STUDENTS AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON 219

Xiatiguli Xiakeer
CONSTRUCTING AN ETHICAL FRAMEWORK FOR THE DIGITAL TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION IN CHINA 223

Deliy P.Yu.
PROFESSIONAL TRAINING OF ORCHESTRAL WIND INSTRUMENT PERFORMERS IS A PHENOMENON, BUT THERE IS NO CONCEPT 226

Kobozeva I.S., Krylova Yu.S.
EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF MUSIC TEACHER TRAININGIN THE FOCUS OF DOMESTIC SCIENCE 229

Kravchenko K.A., Zhan Chuanyu
ACTIVATION OF COMPOSITIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING PAINTING TO STUDENTS OF AN ART COLLEGE 234

Gerasimova T.N., Vikhoreva N.N.
USING DIGITAL RESOURCES IN MORAL AND AESTHETIC EDUCATION CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES 237

Ilyushin L.S., Nikanorov R.V.
THE CONCEPT OF TEACHER WORKLOAD IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM: A REVIEW AND CONCEPTUALISATION 241

Nikolaeva E.A., Naumova N.A.
DEFICITS OF PRACTICAL COMPETENCIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES (ACCORDING TO A SURVEY OF GRADUATES OF NON-CORE UNIVERSITIES) 245

Meng Yufeng
INTERNATIONAL TEACHING OF THE CHINESE LANGUAGE IN THE RUSSIAN FEDERATION: INSTITUTIONAL DYNAMICS AND METHODOLOGICAL PROVISION 248

Filonenko V.A.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES AND FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE MONITORING OF MARITIME UNIVERSITY CADETS 252

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Bayramukova A.I., Unatlokov V.Kh.
THE SYNTAX OF INTERNAL MONOLOGUE IN A NOVEL BY L.N. TOLSTOY 258

Alimbayeva G.G., Sagitova A.G., Khusnetdinova R.Ya.
STRUCTURAL, SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF REPETITIONS IN THE MODERN BASHKIR LANGUAGE 260

Ablaeva Ya.A., Abdullina G.R.
LEXICO-PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN THE BASHKIR LANGUAGE: LINGUISTIC AND COGNITIVE ANALYSIS 264

Weng Jiatong
THE ETYMOLOGY OF THE WORD TYPHOON IN CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES 267

Goncharova L.M.
INFORMATION ORGANIZATION IN TOURISM ADVERTISING TEXTS. 270

Izumrudov Yu.A.
AN ECHO OF BORIS SADOVSKY'S ARTICLE "THE PHILOSOPHY OF MARRIAGE" IN HIS STORY "AMALIA" 273

Litvishko O.M.
UNDERSTANDING LEGAL DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS: THE SOCIO-CULTURAL DIMENSION 277

Lagutkina M.D., Zhang Yu
PRAGMATIC FEATURES OF THE TRANSLATION OF KEY TERMS OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE FROM CHINESE INTO RUSSIAN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF AI TRANSLATIONS AND HUMAN TRANSLATIONS 280

Lebedeva N.S., Zinkovskaya A.V.
THE ROLE OF CONCEPTUAL METAPHORS IN THE FORMATION OF CHILDREN'S LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD 284

Sergienko N.A.
CONCEPTUALIZATION OF THE AIR IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD 290

Fang Haixu
COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS: SEMANTIC PARALLELS AND CULTURAL CONTRASTS IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW 292

Khutezhev Z.G., Unatlokov V.Kh.
THE ONTOLOGICAL STATUS OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF VOICE IN RUSSIAN LINGUISTICS 297

Chang Jingyu
LITERARY GAZETTE IN THE FORMATION OF THE GORKY CULT IN LITERATURE 300

Ramazanova D.A., Isaeva A.S., Mugidova M.I.
LINGUISTIC REPRESENTATION OF A CONCEPT AND PARADIGM OF PEDAGOGICAL DISCOURSE 304

Yao Siqi
A NEOREALISTIC RECONSTRUCTION OF THE "THE BOOK OF JOB" IN THE NOVEL "THE YELTYSHEVS" 308

Bolotskaya M.P., Ramaeva T.R.
PROPER NAMES IN RUSSIAN AND TATAR PROVERBS AND SAYINGS. 311

Wang Siyu, Deng Xin
INVESTIGATING THE RECEPTION OF LIU CIXIN'S THE THREE-BODY PROBLEM ON RUSSIAN-LANGUAGE ONLINE PLATFORMS THROUGH NATURAL LANGUAGE PROCESSING TECHNOLOGIES 314

Wang Yue
POETIC INSERTIONS IN CAO XUEQIN'S DREAM OF THE RED CHAMBER AND THEIR RENDERING IN RUSSIAN TRANSLATION 319

Koldunova I.Ya.
ROMANTIC HISTORIOSOPHY IN NÂZIM HIKMET'S NOVEL "LIFE IS A BEAUTIFUL, MY BROTHER": THE DIALOGUE OF REVOLUTIONS AND CULTURES 322

Lu Yuxia
RUSSIAN BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS REFLECTING THE CONCEPT OF WILLPOWER IN THE ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE 325

Sun Qiuhua, Yueqi Cai
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE HORSE IN CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS 329

Khokimova T.V.
LEXICAL FEATURES OF THE DISCOURSE, THE SUBJECTS OF WHICH ARE DISTRICT POLICE OFFICERS 333

Zhang Xian
DESIGNING A LESSON ON THE SHANGHAI COOPERATION ORGANISATION IN A SOCIO-POLITICAL VOCABULARY COURSE FOR CHINESE LANGUAGE STUDENTS N RUSSIAN UNIVERSITIES BASED ON THE OBE CONCEPT 336

Burmakina N.G., Neskryabina O.F.
GERONTOLINGUISTICS IN THE SYSTEM OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE: RESEARCH DIRECTIONS AND PRACTICAL PERSPECTIVES 339

Shleynikova E.E., Kisel'nikova A.A.
THE LEVEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE DOCTOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE CRITERIA 343

Tretyakova E.A., Kornienko S.A.
STRATEGIES OF TRANSLATIONAL MIMESIS: DENIS DIDEROT'S "RAMEAU'S NEPHEW" INTERPRETATIONS BY J.W. GOETHE AND A.V. FEDOROV 347

Lukmanova R.R.
TERM SPHERE "SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF NATURAL AREAS": ABOUT THE DECISIONS ON ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF ITS UNITS 350

Liu Gengjun
GENERAL PATTERNS AND SPECIFIC FEATURES OF GRAMMATICALIZATION IN RUSSIAN AND CHINESE: THE CASE OF НАПРОТИВ AND ITS CHINESE EQUIVALENTS. 353

Liu Hu
CHINESE-RUSSIAN DISCOURSE IN CROSS-BORDER E-COMMERCE. 357

Ma Mengqiu
NETOCHKA NEZVANOVA AND THE FORMATION OF FEMALE SUBJECTIVITY IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY. 360

Polyakova E.V.
EXPRESSIVE POTENTIAL OF LEXICAL UNITS IN THE LANGUAGE OF THE REGIONAL PRESS 363

Zeng Z.
"THE MIRROR" AND "THROUGH THE LOOKING-GLASS" OF NEO-EURASIANISM: THE IMAGE OF CHINA AND THE CRISIS OF RUSSIAN SUBJECTIVITY IN V. SOROKIN'S NOVEL "MANARAGA" 365

Zhang Y.
TWO MODELS OF LOVE ILLUSION IN T. TOLSTAYA'S STORY "SONYA" AND L. PETRUSHEVSKAYA'S STORY "WATERLOO BRIDGE" 368

Vodopetov S.V.
MEASURING THE INVOLVEMENT OF THE MEDIA SYSTEM AS AN OBJECTIVE FACTOR IN ARMED CONFLICTS 371

Kulieva A.R.
GENDER-NEUTRAL EUPHEMISMS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: COGNITIVE-DISCURSIVE ANALYSIS 375

Rylova E.V., Abieva N.M., Yanchevskaya K.A.
THE ESTIMATED FRAGMENTS OF THE SLAVIC LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD THROUGH THE PRISM OF THE RUSSIAN AND POLISH ZOONYMOUS COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS 381

Tuguz G.T.
PHRASEOLOGISMS WITH THE SOMATISM COMPONENT TSE («TOOTH») IN THE ADYGHE AND RUSSIAN LANGUAGES 386

Katyshev P.A., Jing Shiqi
TRANSFORMATION OF GENRE STRATEGIES FOR THE CONSTRUCTION OF COLLECTIVE IDENTITY IN THE ADDRESSES OF THE PRESIDENT OF THE RUSSIAN FEDERATION V.V. PUTIN TO THE FEDERAL ASSEMBLY (2018–2024) 389

Qiu Shi
CULTURAL AND HISTORICAL CONDITIONING OF CHINESE TRANSLATIONS OF A.P. CHEKHOV'S NOVELLA "THE BLACK MONK" 393

Chernova Yu.V., Belyakov D.A.
MISE-EN-SCÈNE AS A STRUCTURAL AND SEMANTIC PRINCIPLE OF THEATRICALITY IN THOMAS MANN'S NOVELLA "LUISCHEN" 397

Egorov I.V.
HEALTHY LIFESTYLE DISCOURSE IN RUSSIAN MEDIA: ON THE CRITERIA FOR IDENTIFYING AN INDEPENDENT THEMATIC DISCOURSE IN JOURNALISM 400

Khlopkova M.V.
FUNCTIONS OF METAPHOR IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE. 403

Zhao Chunyi, Shang Jinyu
RUSSIAN TRANSLATION OF CHAPTER TITLES IN JOURNEY TO THE WEST FROM THE PERSPECTIVE OF SKOPOS THEORY: A CASE STUDY OF A.P. ROGACHEV'S VERSION 406

Kadilina O.A.
CORPUS LINGUISTICS AS A TOOL TO SUPPORT TRANSLATION AND TEACHING OF ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES 410

Chu Shuxia
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF INITIAL REPLICAS IN RUSSIAN AND CHINESE SPEECH ETIQUETTE OF ACQUAINTANCE 414

Karaeva L.B., Karaeva Z.B.
NEWSPEAK IN THE LITERARY AUTOBIOGRAPHY OF DORIS LESSING. 417

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